



Do Jogo Simbólico ao Jogo de Regras: Contributos das Brincadeiras e dos Jogos na Educação Básica

Carla Patrícia da Costa Gonçalves

Uminho | 2021

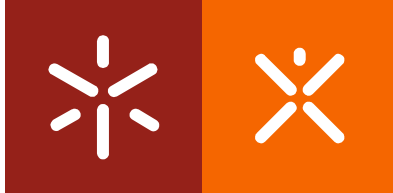


Universidade do Minho
Instituto de Educação

Carla Patrícia da Costa Gonçalves

Do Jogo Simbólico ao Jogo de Regras: Contributos das Brincadeiras e dos Jogos na Educação Básica

Dezembro de 2021



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Carla Patrícia da Costa Gonçalves

**Do Jogo Simbólico ao Jogo de
Regras: Contributos das Brincadeiras
e dos Jogos na Educação Básica**

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

Trabalho elaborado 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
CC BY

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

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aos meus pais, por me proporcionarem a realização deste objetivo de vida, a educação e o ensino. Obrigada por me tornarem naquilo que sou hoje, pois sem vocês nada disto seria possível.

Ao meu namorado, pela paciência que teve e continua a ter e por toda a força que me transmite todos os dias. Obrigada por nunca deixares de acreditar em mim e no quanto eu sou capaz de alcançar os meus sonhos.

Às minhas amigas, Ana, Gabriela, Sara e Vânia, por todos os momentos bons que passamos juntas, por todos os conselhos dados e por todas as vezes que me ouviram. Obrigada por me apoiarem sempre que necessário.

Às minhas colegas de supervisão, Eduarda, Margarida e Sofia, por todas as ideias e receios partilhados, e pelo apoio mútuo que sempre existiu. Obrigada por termos tido, desde o início, a perceção de que estávamos no mesmo barco.

Ao meu orientador, Doutor Carlos Silva, pelo acompanhamento prestado. Obrigada por todos os conselhos dados.

À instituição que me recebeu e possibilitou o meu crescimento a nível profissional. Obrigada pela disponibilidade demonstrada.

À minha educadora cooperante que sempre apoiou as minhas ideias e as criticou quando necessário para que, só assim, eu pudesse abrir os meus horizontes. Obrigada por ter estado sempre presente.

Ao meu professor cooperante, pela experiência proporcionada. Obrigada por ter apoiado as minhas ideias e me ter aconselhado sempre que necessário.

A todas as crianças que passaram por mim, o meu enorme agradecimento, sem vocês nada disto seria possível. Obrigada por todos os momentos proporcionados e por todo o carinho que demonstraram.

A todos vocês que me acompanharam nesta viagem, o meu agradecimento profundo.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

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

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

Do Jogo Simbólico ao Jogo de Regras: Contributos das Brincadeiras e dos Jogos na Educação

Básica

RESUMO

O presente relatório diz respeito ao projeto de investigação que está suportado em dois momentos de intervenção pedagógica, desenvolvidos com dois grupos de crianças, um de Pré-Escolar e outro do 3.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo. Este projeto foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O projeto em causa tem por objetivo analisar os contributos das brincadeiras e dos jogos para o desenvolvimento das crianças e a evolução do jogo simbólico para o jogo de regras, na infância. Posto isto, recorreu-se a fontes bibliográficas ligadas aos conceitos de jogo e de brincadeira, no sentido de se desenvolverem de forma sustentada intervenções pedagógicas ligadas à temática, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada. A partir do objetivo principal enunciado são ainda delineados objetivos de investigação e de intervenção, que visam a recolha de dados relevantes para o mesmo. O referido projeto foi concebido tendo em conta os contextos em que se realizou a intervenção, as suas especificidades e necessidades. Assim, as intervenções ao nível da Educação Pré-Escolar, partiram de obras de literatura para a infância e as de 1.º Ciclo visaram a construção de aprendizagens significativas através de jogos e brincadeiras. Como base para o presente projeto teve-se em consideração a Metodologia de Investigação-Ação, tendo sido esta alvo de estudo de modo a poder ser utilizada com propriedade. O principal instrumento de recolha de dados utilizado foi a observação participante, que leva a que existam registos tanto em notas de campo como em registos fotográficos. As produções das crianças, resultantes das intervenções realizadas, são também elementos preponderantes a considerar no tratamento e análise de dados. A reflexão em torno de todo o processo possibilitou a recolha de dados relevantes ligados aos jogos e brincadeiras realizados pelas crianças e ao desenvolvimento destes ao longo da infância. Com isto, após uma reflexão referente aos mesmos, verificaram-se resultados relevantes para o projeto de investigação, nomeadamente a perceção da relevância da sistematização intencional de brincadeiras e jogos, no contexto escolar, para o desenvolvimento do jogo simbólico e a evolução para o jogo de regras de forma consistente, com contributos decisivos ao nível da interação e do desenvolvimento de competências sociais, e na sistematização de conhecimentos explorados. Assim, considera-se que o projeto foi bem-sucedido, tendo possibilitado o desenvolvimento, por parte das crianças, de aprendizagens relativas ao mundo que as rodeia e de competências sociais, enquanto faziam algo próprio da infância, brincar.

Palavras-Chave: Desenvolvimento; Brincadeira; Jogo; Jogo Simbólico; Jogo de Regras.

From the Symbolic Game to the Rules Game: Contributions of Play and Games in the Basis Education

ABSTRACT

This report is about the project of investigation, which is supported by two different moments of pedagogical intervention, developed with two groups of children, one of kindergarten and another of 3rd year of schooling. This project was developed in the master degree in pre-school and primary education. This project, had by objective, analyse the contributions of games and play, for the development of the children and the evolution of symbolic game for the rules game, in the childhood. Knowing that, resorted to bibliographical sources connected to the meanings of game and play, beyond the implement of pedagogical interventions connected to the thematic under the Teaching Practical Supervision. From the stated main objective are outlined objectives of investigation and intervention, for relevant data collection for the research. The referred project thought considering the contexts where the intervention took place, its specifics, and necessities. Thereby, the interventions at the kindergarten level, departed from books of literature for children and the intervention at the primary school aimed at the construction of significant learning through games and play. As a base for this project, the Action Research Methodology was taken into account, which was studied in order to be able to be used properly. The main data collection instrument used was participant observation, which leads to the existence of records both in field notes and in photographic records. The children's productions, resulting of the realized interventions, are also important elements to consider in the treatment and analysis of data. The reflexion around all the process, enable the relevant data research connected to the games and play performed by children and the development of them into the childhood. With that, behind one reflexion referring to them, achieved relevant results for the research project, namely the perception of the relevance of intentional systematization of play and games, in the school context, for the development of the symbolic game and the evolution for the rules game consistently, with decisive contributions at the level of interaction and development of social skills, and in the systematization of explored knowledge. This way, it is considered that the project was successful, having enabled the development, by the children, to the world around them and social skills, while doing something typical of childhood, play.

Keywords: Development; Play; Game; Symbolic Game; Rules Game

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
ÍNDICE DE TABELAS.....	ix
SIGLAS.....	ix
INTRODUÇÃO.....	1
Introdução.....	2
CAPÍTULO I – Caracterização dos Contextos Educativos e Definição de Investigação.....	4
APRESENTAÇÃO.....	5
1. Caracterização do contexto.....	5
2. Caracterização do grupo de Pré-Escolar.....	6
3. Caracterização da turma de 1.º Ciclo.....	7
4. Definição do tema de investigação.....	8
CAPÍTULO II – Enquadramento Teórico.....	10
Apresentação.....	11
1. Educação Básica.....	11
2. Currículo e Organização Curricular na Educação Básica.....	13
2.1. Currículo na Educação Pré-Escolar.....	17
2.2. Currículo no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	18
3. Aprendizagens significativas e integradas.....	19
4. Conceito de Brincadeira e de Jogo.....	20
5. O Jogo Simbólico.....	22
6. A Evolução do Jogo e das Brincadeiras ao longo da Infância.....	24
CAPÍTULO III – Enquadramento Metodológico.....	26
APRESENTAÇÃO.....	27
1. Abordagem Metodológica.....	27
1.1. Metodologia de Investigação-Ação.....	27
2. Tema de Investigação e Objetivos de Estudo.....	28
3. Plano Geral de Intervenção.....	29

3.1. Plano de Intervenção no Pré-Escolar	29
3.2. Plano de Intervenção no 1.º Ciclo	31
4. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	32
CAPÍTULO IV – Do Jogo Simbólico ao Jogo de Regras: Contributos das Brincadeiras e dos Jogos na Educação Básica.....	35
APRESENTAÇÃO	36
1. Jogo Simbólico em contexto de Pré-Escolar	36
2. Intervenções Pedagógicas Pré-Escolar	39
2.1. Atividade “Perdido e Achado”	40
2.2. Atividades de Natal.....	43
3. Resultados obtidos com o processo de estágio: contexto de Pré-Escolar	50
4. Jogos e Brincadeiras em contexto de 1.º Ciclo	53
5. Intervenções Pedagógicas 1.º Ciclo	55
5.1. Atividades que exploram brincadeiras de diferentes gerações.....	55
5.2. Atividade “Reutilizar e Brincar”	62
6. Resultados obtidos com o processo de estágio: contexto de 1.º Ciclo	70
CAPÍTULO V – Considerações finais	74
APRESENTAÇÃO	75
Aprendizagens construídas pelas crianças	75
Desafios enfrentados.....	77
Postura adotada e desenvolvimento profissional	77
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E LEGISLAÇÃO CONSULTADA	80
Referências Bibliográficas.....	81
Legislação Consultada.....	85
APÊNDICES	86
Apêndice 1 – Atividades desenvolvidas em contexto de Pré-escolar	87
Apêndice 2 – Atividades desenvolvidas em contexto de 1.º Ciclo.....	89
Apêndice 3 – Imagens para a construção dos puzzles no jogo de pistas.....	91
Apêndice 4 – Peças do jogo da memória e do dominó.....	92
Apêndice 5 – Imagens para o jogo “Quem sou eu?”	93
Apêndice 6 – Guião da atividade “Brincadeiras de todos os tempos”	94
Apêndice 7 – Questões a realizar na atividade “brincadeiras de diferentes gerações”	95
Apêndice 8 – Folha de registo da atividade “Reutilizar e Brincar”	96

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 01. Hélio com cabeça de pato.....	38
Figura 02. Maria Soares a alimentar a Mara.....	39
Figura 03. Crianças depois de encontrarem o Pingu.....	41
Figura 04. Pintura das Bolas de Natal.....	44
Figura 05. Procura das Bolas de Natal.....	45
Figura 06. Crianças a jogar na manta.....	48
Figura 07. Bárbara a jogar ao jogo da macaca.....	54
Figura 08. Tabuleiro do "jogo do carpinteiro e do pedreiro".....	60
Figura 09. "Jogo de apanhar bolas".....	67
Figura 10. Representação construída pelo Cláudio.....	69
Figura 11. Representação construída pelo Diogo.....	70

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 01 – Atividades selecionadas para a recolha de dados no contexto da Educação Pré-Escolar..	30
Tabela 02 – Atividades selecionadas para a recolha de dados no contexto do 1CEB.....	32

SIGLAS

1CEB	1.º Ciclo do Ensino Básico
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PASEO	Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
PT	Projeto de Turma
PES	Prática de Ensino Supervisionado

INTRODUÇÃO



Introdução

No âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), desenvolvida ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1CEB), surge o presente relatório de investigação. Com este, pretende-se explorar os contributos das brincadeiras e dos jogos para o desenvolvimento e evolução do jogo simbólico para o jogo de regras, tanto a nível de Pré-Escolar como de 1.º Ciclo, mais concretamente no 3.º ano de escolaridade.

No presente relatório encontram-se detalhadas algumas das intervenções realizadas nos dois processos de estágio, tanto em Pré-Escolar como em 1.º Ciclo. É de ressaltar que para que fossem definidos os projetos de intervenção a implementar em cada um dos contextos, num primeiro momento, se fez uso de uma observação participante, de modo a que esses projetos se encontrassem adaptados ao grupo em questão, respeitando tanto os seus interesses e necessidades, como as orientações curriculares prescritas, assim como todas as intervenções foram pensadas tendo em conta esse fim.

Decidiu-se, após a referida observação participante, que os jogos e as brincadeiras seriam o mote principal para a investigação em curso, possuindo os projetos de intervenção temáticas distintas, pois, como já foi referido, cada grupo possui as suas especificidades e estas devem ser respeitadas.

O desenvolvimento do projeto de investigação, assim como das respetivas intervenções pedagógicas que o suportam, proporcionam um constante desenvolvimento a nível profissional, tanto pelo contacto direto com as crianças alvo de investigação, e da concretização das suas aprendizagens, como pela posterior reflexão relativa às práticas implementadas e de situações presenciadas e conclusões obtidas.

No decorrer do presente relatório, estruturado em cinco capítulos distintos, estão presentes pontos essenciais, tanto do processo de intervenção como do processo de investigação.

No Capítulo I, são descritos os Contextos Educativos e definido o projeto investigação. Num primeiro momento apresenta-se o contexto educativo em que se realizaram os dois processos de estágio, para que, de seguida, se realize a apresentação de cada um dos grupos. Por último, está patenteado o modo como se definiu o projeto de investigação.

No Capítulo II, está presente um Enquadramento Teórico, tanto relativo à própria orientação/organização do currículo nos níveis de ensino em que se realizou a PES, como a conceitos estruturantes ligados à temática do projeto de investigação, ou seja, os contributos das brincadeiras e dos jogos na Educação Básica.

No Capítulo III, encontra-se o Enquadramento Metodológico do projeto, fazendo-se primeiramente uma breve síntese da metodologia em que este se baseou, a Metodologia de Investigação-Ação. De seguida, são destacados o tema de investigação e os objetivos de estudo, assim como os métodos e técnicas utilizados para a recolha dos dados necessários e consequente tratamento dos momentos no capítulo seguinte. Após isso, são apresentados dois planos de intervenção, um referente ao contexto de Pré-Escolar e outro referente ao contexto de 1CEB.

No Capítulo IV, são descritas, fundamentadas e analisadas, uma seleção de intervenções desenvolvidas, tanto em contexto de Pré-Escolar como de 1CEB, descrevendo-se também algumas observações realizadas, para lá das intervenções, consideradas relevantes para o projeto de investigação. Para além disso, são neste capítulo destacados os resultados obtidos, como contributos considerados relevantes para o projeto de investigação.

No Capítulo V, concretiza-se uma síntese estruturada por três tópicos, que consta numa reflexão relativa aos processos de investigação e de intervenção pedagógica. Os tópicos que se tiveram em conta para a construção da referida reflexão são: as aprendizagens construídas pelas crianças, a postura adotada e o desenvolvimento profissional adquirido, e, por último, os desafios enfrentados.

CAPÍTULO I –
Caraterização dos Contextos Educativos e Definição de
Investigação



APRESENTAÇÃO

No primeiro capítulo do presente relatório faz-se uma caracterização do contexto educativo onde se realizaram as Práticas de Ensino Supervisionadas (PES) I e II. Para isso, para além de se ter em conta a observação participativa realizada, analisa-se o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas e também o plano de turma, disponibilizado pelo professor titular da turma em que a PES II foi realizada.

Num segundo momento, procede-se uma caracterização do contexto e do respetivo Agrupamento de Escolas, passando-se de seguida à descrição dos dois grupos onde foram realizados os processos de PES, Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico (1CEB), neste caso, no 3.º Ano de Escolaridade.

E por último, apresenta-se o tema de investigação definido, de acordo com o contexto onde foi realizado o processo de estágio, e a justificação da definição do mesmo.

1. Caracterização do contexto

De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas em que se realizou o processo de estágio, este situa-se numa zona semiurbana/semirural, em que se verifica uma convivência entre o meio rural previamente existente e o ramo fabril que foi surgindo com o passar dos anos, sendo que a instituição onde se realizou o processo de estágio se encontra mais envolvida pelo meio rural. O Agrupamento foi formado no ano de 2000 e é constituído atualmente por seis estabelecimentos de ensino, desde o Pré-Escolar ao 3.º Ciclo do Ensino Básico.

A visão do Agrupamento consiste em “Edificar Uma Escola de Excelência e de Sucesso Educativo – com todos e para todos!”, tendo este por missão prestar serviços de qualidade educativa, onde existe uma base participativa e integradora.

Procuram implementar-se no Agrupamento medidas educativas capazes de fornecer oportunidades igualitárias, que possibilitem uma formação integral de modo a que se desenvolvam cidadãos criativos, responsáveis e tolerantes, existindo um sentimento de pertença face ao contexto educativo. Para isso, toda a comunidade educativa deve estar envolvida no processo de ensino e aprendizagem.

Passando-se agora à caracterização do contexto de estágio este integra as valências de Pré-Escolar e de 1CEB, tendo sido ambos os processos de estágio realizados no referido contexto.

No contexto, para além de quatro salas de 1.º Ciclo, estavam presentes duas salas de Pré-Escolar. Uma das salas de Pré-Escolar correspondia maioritariamente às crianças de 3 e 4 anos, enquanto que

a outra sala era constituída maioritariamente por crianças entre os 4 e os 5 anos de idade.

A cantina da escola era partilhada por todas as turmas, embora em horários distintos devido à presente situação pandémica provocada pelo COVID-19. No contexto também estava presente uma biblioteca, apesar de que não se presenciou a utilização da mesma pelas crianças.

O contexto possui um parque infantil utilizado pelos dois grupos do Pré-Escolar, quando as condições climáticas o permitem, e espaços exteriores e cobertos dedicados ao 1.º ciclo. Também face à situação pandémica, os horários de recreio das turmas de 1.º ciclo são distintos.

2. Caraterização do grupo de Pré-Escolar

A PES I foi realizada na sala dos 4 e 5 anos do Pré-Escolar. A educadora que assume o papel de educadora cooperante não se encontrava colocada em nenhum dos grupos de crianças referidos, transitando assim entre as duas salas, de acordo com as dinâmicas das atividades desenvolvidas. Como a educadora da sala onde o estágio se encontrava a ser realizado se encontrava a substituir outra educadora, acabou por deixar o grupo no final do mês de novembro.

A sala encontrava-se dividida por áreas de trabalho, estando presentes a “área da cozinha”, a “área do quarto”, a “área da biblioteca” e a “área das construções”. Para além das áreas referidas as crianças tinham ao seu dispor plasticinas e jogos de tabuleiro. É de referir que as cadeiras da sala se encontravam identificadas com o nome e as fotografias das crianças, para que estas pudessem facilmente identificar o seu lugar nas mesas. Com a chegada da nova educadora, no final de novembro, a disposição das áreas de trabalho sofreu alterações, continuando estas a ter a mesma denominação.

Nas paredes da sala, para além de trabalhos das crianças, estavam presentes dois quadros utilizados diariamente pelas crianças: o “quadro das presenças” e o “quadro dos sentimentos”. Para além destes quadros estava também presente na sala o “quadro dos aniversários”.

O tema da sala, definido pela educadora com as crianças no início do ano letivo, intitulava-se “Vai Ficar Tudo Bem”. Nesse sentido, o quadro dos aniversários e o quadro das presenças foram construídos tendo em mente o arco-íris sugerido pela frase que ficou sobejamente conhecida nos tempos que atravessamos de pandemia.

A sala é constituída por um grupo de dezasseis crianças, sete meninas e nove meninos. No final da intervenção, dezembro de 2020, estavam presentes na sala, oito crianças de quatro anos, seis crianças de cinco anos, uma criança que completou seis anos em novembro e uma criança de três anos

que se encontrava matriculada no grupo, pois já havia trabalhado com o grupo no ano anterior. As crianças, à exceção de três, já haviam frequentado o contexto e tido contacto com o grupo em anos anteriores, no entanto, não tiveram contacto com a educadora antes do presente ano letivo.

Com o contacto existente com as crianças, percebeu-se que existia, por parte de algumas crianças, uma baixa capacidade de concentração. Era muito habitual serem feitas chamadas de atenção às crianças, principalmente durante os tempos em grande grupo, pois o foco destas acabava por divagar e acabavam por se distrair com alguma facilidade e frequência.

3. Caracterização da turma de 1.º Ciclo

A PES II foi realizada numa turma do 3.º ano do 1.º Ciclo. A sala destas crianças era orientada pelo mesmo professor que exerce o papel de professor cooperante no processo de estágio.

O estágio foi iniciado em contexto virtual, devido a um confinamento derivado da pandemia associada ao vírus Covid-19, sendo realizadas aulas síncronas, de 45 a 90 minutos diários, e aulas assíncronas, onde eram propostos trabalhos que as crianças deveriam realizar individualmente. No início de cada semana o professor partilhava com os alunos o plano semanal, de onde constavam as aulas síncronas e assíncronas a realizar.

Consultando o Projeto de Turma (PT), percebeu-se que a sala era constituída por um grupo de quinze crianças, sete meninas e oito meninos, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos, tendo duas crianças sido alvo de retenção no 2.º ano de escolaridade. O professor da sala já vinha acompanhando as crianças de outros anos letivos.

Duas das crianças da turma estavam, no momento, abrangidas por Relatórios Técnico-Pedagógicos, sendo aplicadas medidas seletivas, mais concretamente, apoio educativo e pedagógico por parte da equipa de educação especial, reforço das aprendizagens com apoio educativo e ainda adaptações curriculares não significativas nas disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio. Os alunos possuíam ainda tempo suplementar para a realização das fichas de avaliação e leitura dos enunciados. Uma outra criança possuía também leitura dos enunciados das fichas de avaliação, no entanto as fichas não eram distintas das da restante turma, ao contrário das fichas realizadas pelas duas crianças acima mencionadas.

Segundo o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, sobre a Educação Inclusiva, o Relatório Técnico-Pedagógico tem por objetivo fundamentar medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, neste caso seletivas, a mobilizar. Do referido relatório fazem parte o conjunto de fatores que interferem,

positiva ou negativamente, na aprendizagem da criança em causa, as medidas a implementar e o modo como devem ser operacionalizadas, a identificação dos responsáveis pela mobilização das medidas, o processo de avaliação do sucesso das medidas implementadas, e por último, existe ainda a especificação dos recursos a utilizar.

Ainda segundo o decreto supramencionado, as medidas seletivas têm por objetivo suprir necessidades que não se encontram colmatadas com a implementação de medidas universais, sendo estas dirigidas a todos os alunos. Exemplos de medidas seletivas, ainda segundo o referido decreto, são a diferenciação de percursos curriculares, adaptações não significativas ao currículo existente, “apoio psicopedagógico”, a previsão de aprendizagens e o reforço das mesmas, e ainda “apoio tutorial”.

Com o decorrer do processo de estágio, e já em modo presencial, a disposição da sala de aula foi alterada algumas vezes pelo professor titular de turma. Iniciou-se com quatro fileiras de mesas, existindo uma em cada ponta da sala e duas no centro unidas, havia sempre o espaçamento de um lugar entre as crianças do centro. Com o decorrer do estágio ocorreram alterações, como, por exemplo, a união das mesas no centro da sala, mantendo-se isoladas duas mesas para que existisse um apoio mais específico às duas crianças que se encontravam com medidas seletivas, anteriormente referidas.

À medida que o professor titular verificava distrações por parte dos alunos devido ao lugar onde se encontravam sentados, acabava por efetuar novas alterações na disposição ou por trocar as crianças de lugar.

Na sala estavam presentes alguns placards onde eram afixados, para além de cartazes informativos de alguns conteúdos trabalhados, trabalhos elaborados pelas crianças.

4. Definição do tema de investigação

Passando-se agora para o tema de investigação, este foi definido tendo em conta a observação realizada durante o processo de estágio, intitulado-se “Do Jogo Simbólico ao Jogo de Regras: Contributos das Brincadeiras e dos Jogos na Educação Básica”.

Durante a PES I, na sala, o jogo simbólico era muito realizado nas áreas da cozinha e do quarto. No entanto, percebi que muitas crianças habitualmente não frequentavam estas áreas. Assim, depois de dialogar com a educadora cooperante relativamente à relevância das brincadeiras na infância, foi definido um tema que permitisse investigar a forma como as brincadeiras podem levar as crianças a desenvolver o jogo simbólico, elemento fundamental para o desenvolvimento adequado das crianças, nomeadamente ao nível da sua capacidade de expressão e interação com os seus pares. Joga aqui também um papel

fundamental a questão da compreensão do mundo que a rodeia, através dessa capacidade de projetar um conjunto variado de situações e funções atribuídas a determinados contextos de convivência.

Apesar de o tema do projeto ter surgido derivado de situações ocorridas no contexto da PES I, após um processo de investigação, percebeu-se que as brincadeiras e os jogos passam por uma evolução com o decorrer do desenvolvimento das crianças, assumindo outras características e funções no contexto do 1CEB. Tendo em vista o referido, decidiu-se analisar a evolução do jogo simbólico na infância, nomeadamente com a turma do 3.º ano de escolaridade, onde decorreu a PES II.

Através das observações realizadas, percebeu-se que existia alguma intolerância perante o outro por parte de algumas crianças da turma de 1.º Ciclo, tendo sido o desenvolvimento de competências sociais tido em conta durante a planificação das intervenções a realizar.

CAPÍTULO II – Enquadramento Teórico



Apresentação

No presente capítulo, apresenta-se uma aproximação ao conceito de Educação Básica, assim como considerações sobre o currículo e a organização curricular subjacente à mesma, de modo a que se possa compreender melhor a sua estrutura e organização, tendo em conta que é neste contexto que a investigação se desenvolve e encontra os seus referenciais de enquadramento e intervenção. Para isso, para além de outras referências bibliográficas pertinentes, tem-se em conta a legislação em vigor.

Seguidamente, procede-se uma revisão teórica que tenta perspetivar, de forma pertinente, conceitos relativos ao projeto de investigação em causa. Assim, começa-se por considerar o enquadramento dos conceitos principais relacionados com a temática referida (aprendizagem significativa e integrada, brincadeiras e jogos e a evolução dos jogos e das brincadeiras ao longo da infância), passando-se depois a apresentar fontes bibliográficas que auxiliem na compreensão de como é que os jogos e as brincadeiras evoluem na infância, passando por um dos tipos de jogo que mais prevalece na vida das crianças mais pequenas, o jogo simbólico.

1. Educação Básica

Face ao projeto de investigação em curso e sendo uma mais-valia para o desenvolvimento da formação, é essencial que primeiramente se procure enquadrar o conceito de Educação de Básica. Para isso, tem-se em conta a legislação em vigor, neste caso a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, assim como posteriores atualizações, tal como outras referências bibliográficas e legislativas pertinentes.

Segundo Silva (2018, p.27), desde a Proposta de Lei da Presidência do Conselho de Ministros (23 de abril de 2009), a escolaridade obrigatória, universal e gratuita ficou definida dos seis aos dezoito anos de idade, ou seja, passaram a estar presentes na legislação doze anos de escolaridade obrigatória. Ainda a partir da referida proposta, foi legislada a Educação Pré-Escolar universal para as crianças a partir de cinco anos de idade, ou seja, antes da sua entrada no 1.º Ciclo. Entretanto, nos dias atuais, a educação é regida por uma atualização da LBSE, Lei n.º 65/2015, de 3 de julho, onde a universalidade da Educação Pré-Escolar, passa a abranger os quatro anos de idade.

Para que a educação básica seja universal, é necessário que se associem “instrumentos que a tornem exequível: obrigatória e gratuita” (Silva, 2018, p.31). É essencial que exista um apoio aos alunos do Ensino Básico por parte de instituições, famílias e da sociedade em geral, de modo a que todos sejam capazes de contribuir para a construção dos conhecimentos básicos necessários para o seu sucesso

escolar.

Segundo Formosinho (1998, p.11), citado por Silva (2017, p.32), a designação de ensino básico diz respeito ao “conjunto de níveis de ensino que a sociedade no seu todo considera que contém as aprendizagens fundamentais para a vida social”. Ao longo dos tempos, com a evolução da sociedade, as aprendizagens fundamentais referidas vão sendo alteradas.

Silva (2017, p.32) assinala que, a educação básica, não diz apenas respeito à escolaridade obrigatória, podendo integrar objetivos que não subjacentes à mesma, devendo assim as aprendizagens ir ao encontro dos interesses das crianças em causa, tendo estas um papel ativo no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Alarcão (2009), não sendo consensual a delimitação do final do período designado por infância (de notar que a Declaração dos Direitos da Criança, por exemplo, aponta para os 18 anos), torna-se necessário esclarecer que, ao assumir-se o período dos 0 aos 12 anos (Educação Básica), se teve em conta dois aspetos essenciais: uma lógica de desenvolvimento – até à puberdade; e uma lógica educativa – a oferta de uma formação de base a partir da qual se podem e devem construir percursos alternativos de formação com alguma flexibilidade e orientação de interesses. A autora refere que isso se deve iniciar logo após este período (0 aos 12 anos), a referida Educação Básica, mas ainda dentro de uma organização de tronco comum e formação básica (Alarcão, 2009, p.25).

Segundo a LBSE, é através do sistema educativo que é concretizado o direito à educação, sendo este direito democrático, o que deve possibilitar “uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares”.

Através do sistema educativo, considera-se imprescindível que se desenvolvam cidadãos críticos e com criatividade, capazes de exercer valores como autonomia, liberdade e responsabilidade, face à sociedade envolvente, sendo capazes de contribuir para o seu desenvolvimento.

Do sistema educativo português fazem parte a Educação Pré-Escolar, a educação escolar e a educação extraescolar. Tendo o processo de estágio sido realizado em contextos de Educação Pré-Escolar e escolar, procura-se sintetizar o sistema educativo existente nos referidos contextos.

Ainda na LBSE, são referidos os objetivos da Educação Pré-Escolar, sendo esta destinada a crianças a partir dos três anos até à sua entrada no 1CEB, pelo que se evidencia aqui alguns exemplos dos objetivos apresentados.

É referida, primeiramente, a necessidade de possibilitar, nesta fase, o desenvolvimento das

potencialidades de cada criança, motivar a participação e a integração das crianças com o meio envolvente e integrar as crianças em grupos sociais diversificados. Visto que a família apresenta um papel essencial na fase de Educação Pré-Escolar, considerando que esta é de frequência facultativa em Portugal.

Consultando a Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar, 10 de fevereiro de 1997, no seu artigo 3.º é referido que a Educação Pré-Escolar se aplica às crianças entre os 3 anos e a idade em que entram no ensino formal, apesar desta ser universal, a sua frequência é opcional, cabendo aos responsáveis pelas crianças a decisão de frequência deste nível de ensino.

Passando-se agora para o Ensino Básico, este é de frequência obrigatória e gratuita em Portugal, tendo a duração de nove anos. Assim como no caso da Educação Pré-Escolar são definidos na LBSE os objetivos referentes ao Ensino Básico, sendo de seguida selecionado um conjunto representativo da importância deste nível de ensino.

Segundo o documento, no seu Artigo 7.º, relativo aos objetivos do Ensino básico refere-se, entre outros aspetos que, deve existir uma formação comum a todos os cidadãos, que lhes permita o desenvolvimento das mais diversas aptidões, existindo sempre uma relação direta entre os conteúdos trabalhados e o quotidiano de cada criança. A educação artística e a aprendizagem de uma língua secundária também devem ser trabalhadas nesta fase de ensino. Deve ser motivada a construção de competências como a cooperação, a autonomia e o estabelecimento de relações positivas, competências sociais para a boa vivência em sociedade.

Na LBSE, é ainda referido que no 1.º ciclo deve-se ter em consideração “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Ponto 3, alínea a), do Artigo 8.º).

Tendo em mente o referido, faz-se de seguida uma síntese relativa ao currículo e organização curricular na educação básica, mais especificamente na Educação Pré-Escolar e no 1CEB.

2. Currículo e Organização Curricular na Educação Básica

Segundo Felício e Alonso (2016, p.18), o currículo não deve ser visto como organizador do conhecimento em áreas distintas e isoladas, visto que desta forma este será reduzido a um “conjunto de conteúdos” com um significado reduzido para as crianças com as quais estes se encontram a ser trabalhados. Assim, é necessário que se alargue o currículo, não o restringindo apenas a conteúdos

isolados que se devem trabalhar.

Com o dito alargamento curricular, as autoras, recorrendo a Alonso e Silva (2005, pp.46-47), salientam que não devem ser abordados mais conteúdos e sim que deve recorrer-se a uma transposição destes conteúdos para as vivências das crianças, tornando-os relevantes para as mesmas. Assim, para as autoras (2016, p.19), recorrendo a Alonso (2004, p.147), o desenvolvimento integral das crianças é conseguido através da articulação entre os conteúdos a abordar e as experiências das próprias crianças, para que, só assim, estas consigam dar significado às aprendizagens que constroem.

De acordo com Oliveira-Formosinho (2013, p.9), a Educação Pré-Escolar é cada vez mais valorizada no nosso país, sendo tida em conta a sua relevância para “o sucesso escolar e pessoal das crianças e para a própria melhoria do sistema educativo”. Articulando-se com o sistema educativo, a Educação Pré-Escolar é assim considerada o início da Educação Básica, embora de acordo com o Relatório da “Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos” (CNE, 2009), o período dos 0 aos 3 anos tem sido negligenciado e deve ser ponderado tanto em termos de intencionalidade educativa, como pela formação de profissionais preparados para tal. Ao frequentar a Educação Pré-Escolar, as crianças são capazes de desenvolver “competências e destrezas”, aprender regras e princípios essenciais para a boa vivência em sociedade, são ainda motivadas a desenvolver atitudes vantajosas para o seu desenvolvimento integral.

Consultando o documento redigido por Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p.5), intitulado “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar” (OCEPE), percebe-se que estas orientações têm por objetivo principal servir de suporte à gestão curricular nos jardins de infância, sendo o seu desenvolvimento da responsabilidade do educador da sala e da restante equipa educativa.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, o governo português defende “uma política educativa centrada nas pessoas que garanta a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e, por essa via, a igualdade de oportunidades” (p. 2928). Tendo em conta o referido, viu-se a necessidade de um documento que definisse as competências a desenvolver ao nível da Educação Básica, surgindo assim, o “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (PASEO) (Martins et al. 2017).

O referido Decreto-Lei, institui “o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens” (Artigo 1.º, p. 2929), para que todos os alunos sejam capazes de construir conhecimentos, desenvolvendo aptidões e alcancem as competências presentes no PASEO “independentemente da oferta educativa e formativa

que frequentam” (p. 2931), conforme se refere no Artigo 6.º, relativo à finalidade do currículo dos ensinos básico e secundário.

Para além de definir as matrizes curriculares, no referido Decreto-Lei, são ainda enunciados os princípios orientadores para a avaliação das aprendizagens. A avaliação formativa é uma das componentes do processo de ensino e aprendizagem, sendo esta realizada num processo contínuo onde são delimitadas “as aprendizagens, os desempenhos esperados e os procedimentos de avaliação” (p. 2936). A avaliação tem por função dirigir o trajeto escolar dos alunos, assim como reconhecer as aprendizagens e capacidades construídas.

Assim, a avaliação formativa representa “a principal modalidade de avaliação e permite obter informação privilegiada e sistemática nos diversos domínios curriculares” (p. 2937), promovendo a autorregulação das aprendizagens por parte dos alunos, pelo que deve ser proporcionado o apoio ao desenvolvimento das mesmas.

Consultando o PASEO (Martins et al., 2017), um dos documentos que orienta os processos curriculares e de aprendizagem no sistema educativo português, é possível perceber que a individualidade de cada criança, desafia a educação e a sociedade em geral, suscitando questões a resolver.

No documento, uma das questões expostas é a perceção de “como podem os sistemas educativos contribuir para o desenvolvimento de valores e de competências nos alunos que lhes permitam responder aos desafios complexos deste século” (Martins et al., 2018, p.7). Nesse sentido, através da criação de ambientes propícios “à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências”, é função da escola dar resposta aos desafios colocados pela sociedade.

Deste modo, do documento faz parte “a matriz para decisões a adotar por gestores e atores educativos ao nível dos organismos responsáveis pelas políticas educativas e dos estabelecimentos de ensino” (Martins et al., 2018, p.8). O objetivo do PASEO é auxiliar a organização e gestão do currículo, definindo-se “estratégias, metodologias e procedimentos” que orientam o processo de ensino e aprendizagem.

Do referido documento fazem parte os princípios orientadores do processo de ensino aprendizagem, a visão de aluno, e ainda os valores e áreas de competências a desenvolver. São os princípios que suportam e atribuem significado à forma como é gerido o currículo nas instituições educativas, sendo tidas em consideração as diversas componentes do currículo. Tendo em vista os princípios definidos, é concebida a visão de aluno que esclarece aquilo que se pretende das crianças ao

nível das competências sociais, com o findar da escolaridade obrigatória.

Já os valores presentes no documento, são vistos como orientadores que regulam “crenças, comportamentos e ações” (Martins et al., 2018, p.9). Desta forma, podem-se verificar-se os valores referidos através das ações e respetiva justificação das mesmas por parte da sociedade.

Passando às áreas de competências a desenvolver, estas são evidenciadas no referido documento, e podem ser de natureza “cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática” (Martins et al., 2018, p.9). As competências envolvem tanto o conhecimento de factos e conceitos como de processos e de metacognição, sendo trabalhados para além de conhecimentos capacidades, atitudes e valores.

Assim, no PASEO, é defendido um sistema educacional “em que os alunos desta geração global constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista” (Martins et al., p.10).

Analisando o Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho, é possível verificar que “o documento de referência que estabelece a matriz de princípios, valores e áreas de competências a que deve obedecer o desenvolvimento do currículo, conforme previsto no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho” é o PASEO, anteriormente referido.

A partir de finais de 2015, analisou-se o currículo nacional e internacional, em que se verificou um desajuste entre os diversos documentos. Realizou-se também um questionário aos professores relativo ao currículo em vigor, de onde surgiram comentários relativos à grande extensão do mesmo. E, por fim, desenvolveu-se um congresso internacional sobre o currículo, de onde surgiram as bases para o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, para a Educação Inclusiva, o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, para a autonomia e flexibilidade curricular e ainda a “Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania”.

De acordo com o referido Despacho, tendo em conta o nível de ensino do 1CEB, os documentos que se constituem como referenciais curriculares na atualidade são: o PASEO, as *Aprendizagens Essenciais* e a “Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania”.

Segundo Oliveira-Formosinho (2013, p.20), devem ser adotados “modelos participativos”, em que as crianças são vistas como agentes do próprio processo de aprendizagem, e ativas em todos os meios sociais em que convivem. Tanto o aluno como o professor constituem personalidades que possuem agência no processo de ensino e a aprendizagem, pelo que o aluno se torna “coconstrutor da sua educação”.

2.1. Currículo na Educação Pré-Escolar

O documento das Orientações Curriculares, referente à Educação Pré-Escolar, acima referido (Silva et al., 2016) é dividido em três tópicos distintos: Enquadramento Geral, Áreas de Conteúdos e Comunidade Educativa e Transições. Seguidamente, faz-se uma breve exploração daquilo que se pode encontrar em cada um dos tópicos citados.

Começando pelo Enquadramento Geral, deste fazem parte três subtópicos, sendo o primeiro deles os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância. Aqui estão patenteados fundamentos e princípios essenciais para que exista um desenvolvimento integral em contextos de creche e de jardim de infância. É evidenciada a relação mútua entre a educação e o cuidado para com cada criança.

De seguida é apresentado um outro subtópico, a intencionalidade educativa existente. Na sua prática profissional, o educador necessita de refletir relativamente às “finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação” (Silva et al., 2016, p. 5). A reflexão do educador é realizada segundo um ciclo “observar, planear, agir, avaliar”, devendo, para que se realize a referida reflexão, existir registos e documentação, elaborados pelo educador após presenciar alguma situação relevante, que possam levar o educador a perceber a fase em que cada criança se encontra e qual é o caminho a seguir. Para que este processo seja o mais favorável possível, é essencial que exista uma “articulação entre os diversos contextos de vida da criança” (Silva et al., 2016, p.5).

O último subtópico abordado é a organização do ambiente educativo e de como este estrutura o processo de desenvolvimento e a construção de aprendizagens por parte das crianças, levando-as também a contruir relações com os seus pares e toda a comunidade educativa.

Passando de seguida às áreas de conteúdo (Silva et al., 2016, pp. 31-96), no documento são definidas três áreas, sendo que de algumas delas fazem parte domínios e subdomínios. São de seguida enumeradas as diferentes áreas, domínios e subdomínios, fazendo-se uma breve apresentação das mesmas. Em cada área definida, podem encontrar-se as aprendizagens a promover, modos de verificação dessas aprendizagens e ainda formas de promover as mesmas.

A primeira área abordada é a Área de Formação Pessoal e Social (Silva et al., pp. 33-42), sendo esta algo que deve ser integrante do trabalho na Educação Pré-Escolar na sua globalidade. É desta área que faz parte o trabalho de competências e valores sociais e o desenvolvimento da autonomia.

A segunda área referida nas OCEPE é a Área de Expressão e Comunicação (Silva et al., 2016, pp. 43-84), sendo que desta área fazem parte diversas formas das crianças se expressarem, considerada

como uma capacidade essencial para a construção de relações sociais.

Desta área, visto conter nela diferentes linguagens, fazem ainda parte domínios e subdomínios, mais concretamente: o Domínio da Educação Física, o Domínio da Educação Artística (que contém nela os Subdomínios das Artes Visuais, do Jogo Dramático/Teatro, da Música e da Dança), o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e, por fim, o Domínio da Matemática.

Por último, é apresentada a Área do Conhecimento do Mundo (Silva et al., 2016, p. 85-96), que por principal objetivo levar as crianças a compreenderem o mundo à sua volta, questionando os fenómenos naturais que as rodeiam e construindo conhecimento.

Para finalizar, o último tópico presente nas OCEPE é a Continuidade Educativa e Transições (Silva et al., 2016, pp.97-104). No referido tópico são dadas algumas orientações de formas de ação nos casos em que existe uma transição das crianças das creches ou das casas das suas famílias para o Pré-Escolar ou quando existe a transição do Pré-Escolar para o 1.º Ciclo. É de salientar que estes não constituem momentos isolados da vida da criança, devendo assim existir uma continuidade entre os mesmos. “Para além disso, o desenvolvimento das potencialidades de cada criança no jardim de infância criará condições para que tenha sucesso na transição para o 1.º Ciclo, numa perspetiva de continuidade das aprendizagens que já realizou” (Silva et al., 2016, p.6).

2.2. Currículo no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Segundo o Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho (que homologa as Aprendizagens Essenciais do ensino básico), para que exista um ensino de qualidade deve ser motivada a construção de aprendizagens significativas por parte das crianças, em que os conhecimentos são desenvolvidos tendo em conta situações concretas levando à construção de competências.

O Despacho, tem em vista que se proporcionem oportunidades igualitárias aos alunos, no decorrer dos “12 anos de escolaridade obrigatória”, de modo a que se promova o sucesso escolar de todos eles. Devido à extensão dos documentos curriculares e à falta de articulação entre os mesmos, viu-se a necessidade de construção das *Aprendizagens Essenciais*. Segundo os professores, essa extensão impossibilitava a consolidação de conhecimentos por parte das crianças e tornava complexa a inclusão de crianças com dificuldades de aprendizagem. Para além disso, as aprendizagens presentes nos documentos anteriores que orientavam a prática pedagógica não se encontravam articuladas entre si.

Dos documentos das *Aprendizagens Essenciais* fazem parte os conhecimentos que devem ser construídos, de forma articulada, em cada ano e ciclo de escolaridade e também as competências sociais

que devem ser desenvolvidas pelos alunos. Estão ainda presentes nos documentos as “ações estratégicas de ensino”, que vão ao encontro das competências presentes no documento do PASEO, anteriormente referido.

É referido ainda no Despacho em análise que, as *Aprendizagens Essenciais*, devem ser a base para o desenvolvimento curricular em cada contexto educativo, tendo-se em conta “o planeamento e a realização do ensino e da aprendizagem, bem como a avaliação interna e externa das aprendizagens dos alunos”.

A criação dos documentos, de onde constam as *Aprendizagens Essenciais*, referem-se ao 1.º, o 2.º e o 3.º Ciclos do Ensino Básico (sendo homologadas, como referimos, pelo Despacho n.º 6944-A/2018), fazendo parte dos mesmos todas as áreas curriculares presentes em cada um dos ciclos divididas por anos de escolaridade (conforme matrizes estabelecidas no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

3. Aprendizagens significativas e integradas

Tendo em vista a importância atribuída à construção de aprendizagens significativas e integradas por parte das crianças presentes nos dois contextos de estágio, procura-se contribuir, ainda que de forma sucinta, para o enquadramento dos referidos conceitos.

Segundo Tavares (2004, p.56), quando se realizam articulações entre aquilo que já se domina e novos conteúdos, dá-se a construção de conhecimento. A teoria da aprendizagem significativa foi proposta por David Ausubel na década de 60, e este “ênfatiza a aprendizagem de significados (conceitos) como aquela mais relevante para seres humanos” (Tavares, 2004, p.56). Assim, Ausubel, nas considerações referenciadas sobre a aprendizagem, estabelece a distinção entre aprendizagem significativa e aprendizagem mecânica.

Assim, de acordo com Ausubel, referenciado por Tavares (2004), uma aprendizagem apenas pode ser considerada significativa se responder a três condições: deve existir uma estrutura lógica na base do conhecimento a adquirir, este deve ser passível de se conectar com conhecimentos pré-existentes e, por último, deve ser incentivada essa conexão. A aprendizagem mecânica dá-se com a aquisição literal do novo conhecimento, sem que exista necessariamente uma conexão com conhecimentos anteriores. Uma desvantagem da aprendizagem mecânica é que os conhecimentos adquiridos desta forma não tendem a permanecer no tempo.

Ferreira (2010, p.93), recorrendo a Pacheco (2000), esclarece o conceito de integração curricular,

referindo que a oportunidade de construção de aprendizagens integradas leva a que essas aprendizagens possuam sentido para as crianças que as irão construir. É defendido pelo autor, referindo Beane (2000; 2002), que “a integração curricular consiste na concepção e na organização do currículo e do processo de ensino e de aprendizagem por temas, problemas, situações de interesse social e/ou dos alunos”.

Segundo Felício e Alonso (2016, p.16), recorrendo a Beane (2002, p.29) e a Roldão (2009, p.123), a integração curricular foca-se na integração de novos conhecimentos a acrescentar aos existentes e procura dar resposta às “questões significativas” das crianças. Recorrendo a Alonso (2002), as autoras (2016, pp. 16-17), esclarecem que a integração curricular deve articular, as experiências prévias das crianças e as suas especificidades, o conjunto de conhecimentos das diferentes áreas do saber passíveis de serem construídos, o meio envolvente ao contexto e, por último, a instituição de ensino e a colaboração existente entre os profissionais da educação.

Segundo as autoras “é de responsabilidade da escola e dos professores construir percursos curriculares formativos em que seja possível transformar os conhecimentos relevantes para a sociedade em conhecimentos relevantes para os educandos, garantindo que a aprendizagem seja construtiva e significativa”. (Felício & Alonso, 2016, p.24)

Para a aquisição das ditas aprendizagens integradas, deve ter-se em conta a articulação das diversas componentes do currículo prescrito para aquele ano de escolaridade, tendo-se por base uma perspetiva interdisciplinar e globalizadora. Com isto, entende-se que para que se concretize a integração curricular é necessário que exista uma situação comum, do interesse das crianças ou social, passível de ser trabalhada nas mais diversas componentes curriculares, levando assim à construção de aprendizagens significativas e integradas.

4. Conceito de Brincadeira e de Jogo

“Brincar é algo inerente a ser criança” (Antunes e Tomás, 2021, p.118). Esta é uma frase presente num capítulo de livro online redigido pelas referidas autoras. Pretende-se clarificar de seguida o conceito de brincadeira, procurando estabelecer a sua distinção relativamente ao conceito de jogo.

Para as autoras, é através das brincadeiras que as crianças se comunicam oralmente e experienciam situações imaginárias, fornecem aos elementos à sua volta “significados” distintos, trabalham a sua “capacidade de iniciativa e o “sentido crítico”, assim como desenvolvem relações sociais com os seus pares e aqueles que as rodeiam.

Segundo Almeida (2017, p.40), autor de um capítulo da obra “A Criança e o Brincar nos Tempos

e Espaços da Escola” (2017), brincar é um direito das crianças. Assim, o brincar deve ser valorizado, havendo a necessidade de existência de espaços e tempos de brincadeira nos contextos escolares.

Para Rosa (1997), referida por Silva e Sarmiento (2017, p.40), “o brincar é importante não como uma estratégia de ensino ou um facilitador de aprendizagem, mas como uma atividade humana importante para o desenvolvimento pessoal. As autoras também fazem referência a Smith (2006), segundo o qual podem existir conflitos no decorrer das brincadeiras das crianças. No entanto, estes conflitos podem ser entendidos como um “processo de crescimento e de construção permanente da socialização” (Smith, 2006, citado por Silva & Sarmiento, 2017, p.41). Ainda de acordo com Ferland (2006), referido por Silva e Sarmiento (2017, p.42), o objetivo das crianças nas suas brincadeiras não é a construção de aprendizagens, se bem que no decorrer das mesmas estas podem ser construídas.

Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, pp.11-12), autoras das OCEPE, defendem que a brincadeira é uma forma de expressão das crianças, através da qual estas podem desenvolver a sua imaginação e curiosidade em relação ao mundo, podendo assim construir novas aprendizagens. Ao brincar, as crianças, para além de trabalharem a sua autonomia, melhoram a sua capacidade de comunicação, através das relações estabelecidas com os seus pares. Posto isto, a brincadeira da criança “leva ao desenvolvimento de competências transversais a todas as áreas do desenvolvimento e aprendizagem”.

As autoras definem o ato de brincar da criança como algo voluntário. Segundo estas, a brincadeira deve apresentar algumas características, tais como, “prazer, liberdade de ação, imaginação e exploração” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.105). São as características referidas que distinguem o brincar de jogar, visto que os jogos possuem regras e uma finalidade. Porém, a brincadeira também pode ser designada de “jogo da iniciativa da criança”. Um exemplo de jogo da iniciativa da criança é o jogo simbólico.

Para Pedroza (2005, p.62), as brincadeiras “representam uma fonte de conhecimento sobre o mundo e sobre si mesmo, contribuindo para o desenvolvimento de recursos cognitivos e afetivos que favorecem o raciocínio, tomada de decisões, solução de problemas e o desenvolvimento do potencial criativo”. As brincadeiras podem ser utilizadas em sala de aula, mesmo tendo a escola o papel de desenvolver um ensino formal, pois para além disso esta tem como objetivo a “formação do sujeito e da sua personalidade”. Sendo as brincadeiras facilitadoras desse processo, estas são uma mais-valia e podem ser utilizadas no ensino formal.

Segundo Costa, Kuhn e Cunha (2015, p.404), existem duas formas de perceber o tempo que as crianças dedicam à realização de brincadeiras: a visão dos adultos, mais racionalizada, e a visão das

crianças, mais focada nas experiências que realizam, sem existir uma preocupação com o tempo cronológico.

Para as crianças, o tempo de brincadeira “é experimentado por uma sensação duradora quando a ação é marcada intensamente pelo prazer, tanto que a criança é capaz de repetir inúmeras vezes a mesma ação” (Costa, Kuhn & Cunha, 2015, p.404). Em contraposição, os adultos “tratam o brincar da criança medido (e permitido) pelo relógio (e calendário) linearmente como uma sucessão de acontecimentos com início e fim” (Costa, Kuhn & Cunha, 2015, p.404).

Os autores defendem que a escola possui uma visão racionalizada do tempo, onde existem horários, currículo, calendários anuais a respeitar, etc. “O uso racional e rigoroso do tempo na escola repercute em uma concepção de infância, de criança, e da própria escola, enquanto um lugar ou sistema meramente produtivo que não parece comportar (ou suportar) outras temporalidades” (Fernandes & Mignot, 2008, citados por Costa, Kuhn & Cunha, 2015, p.405).

Face ao exposto, achou-se que seria de relevância levar as brincadeiras para sala de aula no âmbito das intervenções realizadas, visto que estas são de grande importância para o desenvolvimento integral na infância, e que a escola não deve ser um local separado das restantes vivências das crianças, e sim fazer parte das mesmas.

5. O Jogo Simbólico

Para Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p.52), o “jogo simbólico” é iniciado desde muito cedo pelas crianças. Este consiste na recriação de situações imaginárias e do seu dia-a-dia durante as suas brincadeiras. Podem também ser utilizados objetos para uma finalidade que não a que estava previamente definida, como, por exemplo, utilizar botões para simbolizar dinheiro.

Um exemplo de jogo simbólico mencionado pelas autoras é o jogo dramático. Segundo estas, “o jogo dramático ou brincar ao «faz de conta» é uma forma de jogo simbólico em que a criança assume um papel de outras pessoas, animais ou máquinas ou o vive através de um objeto” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.52). O jogo pode ser realizado individualmente ou em grupo, através das brincadeiras com os pares. Neste jogo as crianças representam papéis acabando por criar uma narrativa, sendo esta construída com o decorrer da brincadeira.

Segundo Antunes e Tomás (2021, p.117), as crianças quando convivem com os seus pares socializam com estes, estabelecem relações sociais, chegam a consensos, sentem-se relevantes para o grupo, comunicando-se das mais diversas formas.

Assim, “(a)través de brincadeiras improvisadas, a criança desenvolve competências sociais, culturais, linguísticas, comunicacionais, argumentativas, negociais, éticas, entre outras, num ambiente lúdico, de liberdade criativa e onde o seu tempo-espaço deve ser respeitado e reconhecido pelo/a educador/a de infância” (Antunes & Tomás, 2021, p.117).

Num dos capítulos da obra “A Criança e o Brincar nos Tempos e Espaços da Escola” (2017), escrito por Donatella Savio, é definido o jogo simbólico segundo a perspectiva de dois autores, Piaget e Vygotsky. Assim, segundo Piaget, citado por Donatella (2017, pp.19-20), o jogo simbólico aparece no estágio pré-operatório de desenvolvimento da criança, dos 2 aos 7 anos. Segundo o autor, durante o jogo simbólico “objetos, ações, pessoas e situações fisicamente percebidas são usadas como se fossem outros objetos, ações, pessoas e situações apenas imaginadas”, sendo que a esta transferência da realidade para a imaginação Piaget dá o nome de “substitutos simbólicos”. Deste modo, para o autor, dá-se o aparecimento do jogo simbólico e da consequente capacidade representativa por volta dos dois anos, com a entrada das crianças na fase pré-operatória. Nesta fase, o pensamento das crianças passa a ganhar abstração, conseguindo estas distanciar-se do concreto.

Na obra citada, são ainda distinguidas três etapas do jogo simbólico definidas por Piaget. Primeiramente, a criança projeta as ações que observa para as suas brincadeiras, como, por exemplo, dar de comer a uma boneca. Numa segunda fase, existe a transposição de um objeto para outro, como no caso de uma brincadeira de supermercado onde se paga as compras com botões. Nesta situação a criança transpõe o significado de dinheiro para os botões. Por último, numa terceira etapa existe a junção das duas etapas anteriormente descritas. Isto pode verificar-se, por exemplo, se uma criança der comida a uma boneca, mas ao invés de utilizar um prato usar uma tampa de panela, atribuindo-lhe o significado de prato.

Ainda na mesma obra, Donatella (2017, p.22), esclarece a perspectiva de Vygotsky relativamente ao jogo simbólico. Para Vygotsky “existe a brincadeira simbólica quando o comportamento da criança não é a resposta às qualidades físicas dos objetos, mas depende de representações mentais que não somente são desprendidas da percepção, mas já englobam um significado socialmente construído”. Se uma criança, por exemplo, observar no seu contexto sociocultural que um balde pode representar uma panela, poderá então apropriar-se disso nas suas brincadeiras.

Baseando-se em Vygotsky, Negrine (1995, p.13), explica que o autor, referindo-se a crianças em idade Pré-Escolar, relata o jogo como sendo vivenciado em situações imaginárias. No entanto, os seus jogos podem ser realizados em duas situações distintas que são de seguida descritas.

Relativamente à primeira situação, as crianças brincam com objetos que retratam coisas reais, como é o caso de frutas e painéis de plástico. Assim, o jogo funciona como algo aproximado da vida real, onde existem papéis a desempenhar e são utilizados objetos sem que se modifique o seu significado. Aqui, as crianças realizam “jogos simbólicos que buscam imitar a realidade sócio-cultural” (Negrine, 1995, p.13).

No que toca à segunda situação, as crianças fazem uso de diversos objetos, atribuindo-lhes diferentes significados, como por exemplo uma vassoura pode ser um cavalo, ou botões podem ser dinheiro, como já foi referido anteriormente. Estes tipos de jogos são assim denominados “jogos simbólicos de imaginação criativa” (Negrine, 1995, p.13).

6. A Evolução do Jogo e das Brincadeiras ao longo da Infância

Segundo Piaget (1975), referido por Freitas (2010, pp.150-153), existem três fases no desenvolvimento do jogo simbólico, sendo a primeira fase dividida em tipos distintos.

Numa primeira fase, existe uma “projeção dos esquemas simbólicos”, ou seja, as crianças atribuem a novos elementos aquilo que se tornou familiar para ela, como, por exemplo, colocar uma boneca a comer sopa. Ainda nesta fase a criança pode atribuir a novos elementos papéis aos quais estes não se encontravam destinados; por exemplo fingir que uma vassoura é um cavalo. É também nesta fase que surgem os jogos de imitação, no entanto, “nota-se que há uma combinação entre a imitação do real e as situações imaginárias” (Piaget, 1975, citado por Freitas, 2010, pp.150-151).

No que diz respeito à segunda fase do jogo simbólico, “a partir dos quatro até os sete anos de idade, há um progresso na coerência das cenas, na ordem em que se apresentam, o qual denomina como um jogo de combinação simbólica ordenada” (Piaget, 1975, citado por Freitas, 2010, p.152). Existe cada vez mais a preocupação, por parte das crianças de se aproximarem do real nas suas representações e passa a surgir um “simbolismo coletivo com diferenciação e ajustamento de papéis”. A referida característica possibilita a passagem do “egocentrismo para a reciprocidade”.

Por último, entre os sete e os oito anos, “ocorre uma modificação muito clara em relação ao simbolismo lúdico e à socialização”, sendo que esta corresponde à última fase do jogo simbólico e pode ir até aos onze ou doze anos. Nesta fase, o simbolismo lúdico acaba por dar lugar aos jogos de regras e também a construções simbólicas cada vez mais próximas do real. “A criança, ao longo desse período, por meio da socialização e de uma coordenação cada vez mais estreita dos papéis, passa a abandonar o jogo egocêntrico e a participar de jogos de regras” (Piaget, 1975, citado por Freitas, 2010, p.153).

Baseando-se nos estudos de Vygotsky, Negrine (1995, p.10), defende que o jogo surge em idade Pré-Escolar. O jogo surge na vida das crianças quando surge o “simbolismo”, assim, as atividades experienciadas antes desta etapa não são denominadas de jogo para Vygotsky. Entre os 3 e os 5 anos, as crianças, nos seus jogos, utilizam maioritariamente a sua imaginação, ao mesmo tempo que se movimentam. Para Vygotsky, segundo o autor supramencionado, a imaginação é uma característica dos jogos em geral, não estando apenas presente num tipo de jogo.

Dependendo do papel que a criança representa durante os seus jogos, o seu nível de movimento vai sendo diferenciado. Por exemplo, uma criança que finge estar a dormir não possui o mesmo nível de movimento que outra criança que finge ir ao supermercado. Isto acontece, pois para representar o seu papel no jogo simbólico, cada criança, tem em conta aquilo que observa nos contextos que a rodeiam.

Apenas na idade Pré-Escolar, as crianças começam a conseguir desassociar os objetos que observam do seu significado, como, por exemplo, ao observarem uma caixa, podem fingir que esta é um carro. Este “é um importante estágio transicional na operação com significados, que se produz quando a criança atua primeiro com significados do que com objetos” (Negrine, 1995, p.12).

Segundo Negrine (1995, p.11), ainda tendo por base a teoria de Vygotsky, mesmo nos jogos em que apenas estão presentes situações imaginárias, como no caso do jogo simbólico, existem certas regras que devem ser respeitadas, embora estas não sejam previamente especificadas e sejam estipuladas pelas próprias crianças, tendo em conta as suas vivências. Por exemplo, se uma criança estiver a fingir ser um gato, ela vai andar com quatro patas, ou seja, com os pés e as mãos no chão, e não apenas com os pés.

Partindo dos jogos em que as regras existentes não se encontram em evidência, passa-se para uma nova fase do desenvolvimento do jogo, ou seja, “jogos com regras aparentes e situações imaginárias pouco evidentes” (Negrine, 1995, p.12). Assim, Vygotsky afirma que as crianças se desenvolvem, fazendo uma transição entre os jogos de “regras ocultas” para os jogos de “regras aparentes”.

Para concluir, Negrine (1995, p.19), sintetiza que aos três anos, idade de entrada na Educação Pré-Escolar, as crianças nos seus jogos não separam a sua imaginação da realidade, ao contrário do que acontece em crianças de idade escolar, onde o jogo passa a possuir um maior nível de atividade física, passando a ser essa uma das suas funções no desenvolvimento da criança. Com a realização de jogos coletivos, as crianças, desenvolvem a capacidade de controle sobre as suas ações, apenas posteriormente esta capacidade passa a ser intrínseca ao indivíduo.

CAPÍTULO III – Enquadramento Metodológico



APRESENTAÇÃO

No terceiro capítulo do presente relatório, faz-se um enquadramento metodológico de todo o processo. Assim, em primeiro lugar, refere-se a abordagem relativa à metodologia da Investigação-Ação, que serviu de base para o trabalho realizado.

De seguida, são apresentados o tema de investigação e os seus objetivos, em consonância com os aspetos identificados na caracterização dos contextos educativos, que levaram à definição da investigação. Em consonância com as intenções de investigação, seguimos com a apresentação os planos de intervenção realizados no processo de estágio, tanto a nível de Pré-Escolar como de 1CEB.

Por último, são referidos as técnicas e instrumentos de recolha de dados que auxiliaram na planificação e implementação das diversas intervenções realizadas, assim como permitiram a recolha de dados relevantes para o projeto de investigação em curso.

1. Abordagem Metodológica

1.1. Metodologia de Investigação-Ação

Para a construção do projeto de investigação e de intervenção teve-se por base algumas das características da metodologia de investigação-ação. Segundo Coutinho et al. (2009, p.356), a Investigação-Ação, é mais ativa e próxima da realidade, visto que possui uma componente mais prática, possibilita ainda uma visão crítica do mundo, sendo assim uma mais-valia para a prática educativa.

Na referida metodologia, a reflexão apresenta um papel de grande relevância, pois esta é primordial para que se pense o processo de ensino e aprendizagem. É a partir da reflexão sobre a prática pedagógica que se percebem as competências a trabalhar com o grupo/turma. Recorrendo a Dewey (1976), referenciado por Coutinho et al. (2009, p.358), dá-se a essa reflexão sobre a prática pedagógica o nome de “pensamento reflexivo”.

Baseados em Schon (1983), os autores estabelecem a distinção entre: “reflexão na ação”, “reflexão sobre a ação” e “reflexão sobre a reflexão na ação”. Apesar de se fazer a distinção, todas elas devem ser exercidas pelos profissionais da educação ao pensar a prática pedagógica e nos processos desenvolvidos pelos professores, que promovam a melhoria das aprendizagens a realizar pelas crianças.

A “reflexão na ação” é realizada durante a prática pedagógica, sendo concretizada a partir da observação do contexto envolvente. Já relativamente à “reflexão sobre a ação”, esta é realizada posteriormente, tendo-se em conta a observação e a reflexão realizadas anteriormente. A “reflexão sobre

a reflexão na ação” é realizada numa fase seguinte, e tem em vista a melhoria da prática pedagógica por parte do docente, pensando as atitudes tomadas e encontrando novas possibilidades para atuação futura.

Consultando diversas fontes, Coutinho et al. (2009, p. 361 e 362), descrevem a Metodologia de Investigação-Ação como sendo “participativa e colaborativa”, “prática e interventiva”, “cíclica” (ao refletir sobre uma prática são geradas novas ações e assim sucessivamente), “crítica” (é usado questionamento para que sejam melhoradas as práticas), e “auto-avaliativa” (as decisões tomadas são alvo de avaliação por parte do docente após refletir sobre as mesmas).

De acordo com Watts (1985), citado por Coutinho et al. (2009, p.360), defende que “a investigação-ação é um processo em que os participantes analisam as suas próprias práticas educativas de uma forma sistemática e aprofundada, usando técnicas de investigação”. De forma complementar, segundo Zuber-Skerrit (1996, citado por Coutinho et al., 2009, p.363), “planejar, atuar, observar e refletir”, são as fases da investigação-ação, e devem ser realizadas com cuidado.

Conhecendo-se as fases da Metodologia de Investigação-Ação, deve ter-se em conta que como esta é cíclica, como já foi referido, também as suas fases se vão repetindo ao longo do tempo. Por exemplo, uma professora planeia uma atividade de plantação de sementes para a sua turma de 1.º Ciclo. A fase seguinte implica atuar, ou seja, implementar a atividade com a turma. Através da observação realizada torna-se possível refletir sobre a sua prática, planeando de seguida uma nova atividade tendo em conta as suas reflexões. Imagine-se que após as reflexões realizadas as crianças ficaram interessadas em algumas minhocas que encontraram no solo em que plantaram as sementes, então esse pode ser o ponto de partida para a planificação de uma nova atividade. Assim, todo o ciclo volta-se a repetir, no sentido de encontrar as melhores respostas possíveis, de acordo com os contextos de realização, para a melhoria do desempenho docente, que proporcione aprendizagens significativas junto das crianças.

2. Tema de Investigação e Objetivos de Estudo

Como já foi referido no primeiro capítulo do presente relatório, o tema definido para o projeto de investigação enquadra-se pelo título atribuído ao projeto: “Do Jogo Simbólico ao Jogo de Regras: Contributos das Brincadeiras e dos Jogos na Educação Básica”, encontrando-se também no primeiro capítulo a justificação da temática definida.

O tema foi determinado tendo-se em conta a observação realizada nos contextos de estágio, no sentido de o adequar ao grupo/turma de crianças com as quais se desenvolveu o processo de estágio.

Após a definição do tema e da questão de partida do projeto de investigação, delinearam-se os

objetivos aos quais se pretendeu dar resposta para a construção do referido projeto, sendo estes:

- Averiguar as diferentes representações simbólicas do dia a dia;
- Avaliar as interações das crianças entre si durante as brincadeiras e os jogos;
- Indagar sobre os diferentes significados que as crianças possam atribuir a materiais não estruturados;
- Verificar a construção de aprendizagens significativas através de brincadeiras e jogos;
- Perceber a evolução dos jogos e das brincadeiras na infância.

De modo a que se recolhessem dados relevantes para a investigação em causa, existiu, no âmbito da PES, uma intervenção pedagógica, cujos objetivos da mesma serão de seguida mencionados.

3. Plano Geral de Intervenção

No presente tópico faz-se uma síntese das experiências de aprendizagem possibilitadas pelas atividades desenvolvidas nos diferentes contextos, Pré-Escolar e 1.º Ciclo, tendo em conta os documentos orientadores em vigor, as “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar” e as *Aprendizagens Essenciais* para o 1CEB.

Também se enunciam os objetivos da intervenção pedagógica pensados para dar resposta ao projeto de investigação em curso, “Do Jogo Simbólico ao Jogo de Regras: Contributos das Brincadeiras e dos Jogos na Educação Básica”, já tendo sido referido no Capítulo I do presente relatório o motivo pelo qual se optou pelo projeto de investigação referido.

Para que se definissem os diferentes projetos de intervenção, foi necessário que existissem algumas semanas de observação das crianças nos diferentes contextos. Apenas assim seria possível ter em conta as crianças para a definição dos mesmos, facto que se teve em conta, pois estas, numa perspetiva construtivista, devem ser o centro do processo de ensino e aprendizagem.

Considerando a aprendizagem como algo integrado e não apenas o trabalho de conteúdos isolados, tentou-se que cada uma das atividades fosse capaz de levar à exploração de diversas áreas de conteúdo. Assim, em face da Investigação-Ação, procurou-se orientar o trabalho por momentos como o planear etapas, o atuar, o observar e refletir, no desenrolar das diferentes intervenções realizadas.

3.1. Plano de Intervenção no Pré-Escolar

No contexto da PES I, observou-se que as crianças demonstravam grande interesse pela escuta e posterior exploração de obras de literatura para a infância. Assim, para a intervenção realizada, recorreu-

se a obras de literatura para a infância e aos cenários das mesmas, de modo a possibilitar o desenvolvimento de brincadeiras pelas crianças. Desde a imaginação de situações a partir dos cenários das obras, até à construção de jogos que poderiam ser utilizados mais tarde pelas crianças. Assim, a intervenção pedagógica teve como temática: “O desenvolvimento de brincadeiras e do jogo simbólico através da exploração de obras de literatura para a infância”.

Tendo em conta o referido e o projeto de investigação anteriormente mencionado, delinearão-se os seguintes objetivos de intervenção pedagógica no contexto da Educação Pré-Escolar:

- Estruturar diversas brincadeiras de modo a desenvolver o jogo simbólico;
- Explorar obras literárias relacionadas com diversas temáticas pertinentes para o projeto de investigação;
- Utilizar a expressão plástica para elaborar representações de textos/brincadeiras/jogos;
- Organizar as áreas de “faz de conta” com materiais estruturados e não estruturados.

Face a pedidos realizados pela educadora da sala, foram implementadas duas atividades que não estão enquadradas nos objetivos delineados para o projeto de intervenção, mais concretamente “Alimentação saudável” e o “Ciclo do pão”. Foram ainda pensadas diferentes atividades tendo em conta os objetivos de intervenção delineados, de modo a que se recolhessem dados relevantes para o projeto de investigação em curso (Apêndice 1).

Assim, selecionaram-se quatro das atividades desenvolvidas na PES I (contexto da Educação Pré-Escolar), que se encontram sintetizadas na Tabela 01, sendo posteriormente alvo de análise detalhada no presente relatório, em função dos objetivos de investigação.

Tabela 01 – Atividades selecionadas para a recolha de dados no contexto da Educação Pré-Escolar.

Atividade	Experiências de aprendizagem
Perdido e Achado	<ul style="list-style-type: none"> ● Escutam e interpretam oralmente a obra: <i>Perdido e Achado</i>, de Oliver Jeffers; ● Recontam a história tendo em conta a sequência dos acontecimentos; ● Utilizam e recriam o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades de jogo dramático; ● Seguem pistas e resolvem problemas, neste caso a construção de puzzles; ● Representam o barco da história a três dimensões.
Atividade de Natal	<ul style="list-style-type: none"> ● Escutam e participam ativamente na leitura da obra: <i>O Rato que Cancelou o Natal</i>, de Madeleine Cook, e interpretam-na oralmente; ● Recontam a história tendo em conta a sequência dos acontecimentos; ● Desenvolvem capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas com a temática da obra escutada; ● Cooperam em situações de jogo, seguindo orientações ou regras; ● Utilizam e recriam o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em

	atividades de jogo dramático.
Jogos de Natal	<ul style="list-style-type: none"> • Recontam a obra: <i>O Rato que Cancelou o Natal</i>, de Madeleine Cook, tendo em conta a sequência dos acontecimentos; • Desenvolvem capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas com a temática da obra; • Identificam quantidades através de diferentes formas de representação.
Brincar no Natal	<ul style="list-style-type: none"> • Recontam a obra: <i>O Rato que Cancelou o Natal</i>, de Madeleine Cook, tendo em conta a sequência dos acontecimentos; • Desenvolvem capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas com a temática da obra; • Conhecem diferentes animais e elementos natalícios, diferenciando-os pelas suas características e modos de vida.

3.2. Plano de Intervenção no 1.º Ciclo

Já no âmbito da PES II, ao pensar-se a intervenção a realizar para que se pudesse dar resposta aos referidos objetivos de investigação, foi decidido que se tentaria utilizar brincadeiras e jogos para a construção de aprendizagens integradas e significativas para as crianças. E assim surgiu o tema do projeto de intervenção: “As brincadeiras e jogos como mote para a construção de aprendizagens integradas e significativas”.

Face à pandemia originada pelo vírus Covid 19, o processo de estágio foi iniciado em contexto virtual, tendo existido mais duas semanas neste contexto no decorrer do mesmo devido a um caso positivo da doença na comunidade escolar. Com isto pensado e tendo-se em conta o projeto de investigação delineado, definiram-se os seguintes objetivos para a intervenção pedagógica:

- Estruturar diversas brincadeiras de modo a possibilitar a construção de aprendizagens significativas;
- Levar as crianças ao conhecimento de diversas brincadeiras e jogos e ao desenvolvimento destes ao longo dos tempos;
- Motivar o trabalho em equipa, tal como outras competências sociais.

Face a um pedido realizado pelo professor titular de turma, em contexto online, devido a um caso positivo de Covid-19 na comunidade escolar, foi realizada uma atividade com duas crianças com dificuldades de aprendizagem, sendo que a atividade foi apenas realizada com uma delas devido à falta de comparência da outra criança na sessão online, sendo esta intitulada “Oficina de Escrita” (Apêndice 2). Foram ainda pensadas diferentes atividades tendo em conta os objetivos de intervenção delineados, de modo a que se recolhessem dados relevantes para o projeto de investigação em curso (Apêndice 2).

Assim, selecionaram-se três das atividades desenvolvidas na PES II (contexto do 1CEB), que se encontram sintetizadas na Tabela 02, sendo posteriormente alvo de análise detalhada no presente relatório, em função dos objetivos de investigação.

Tabela 02 – Atividades selecionadas para a recolha de dados no contexto do 1CEB.

Atividade	Experiências de Aprendizagem
Brincadeiras de todos os tempos	<ul style="list-style-type: none"> • Identificam, organizam e registam informação relevante em função dos objetivos de escuta; • Registam e organizam ideias na planificação de textos; • Escrevem textos de géneros específicos, neste caso entrevistas; • Reconhecem vestígios do passado local: costumes e tradições, neste caso brincadeiras; • Identificam diferenças e semelhanças entre o passado e o presente de um lugar a nível social e cultural, comparando as suas brincadeiras com as de gerações passadas; • Manifestam capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas.
Unidades de Medida	<ul style="list-style-type: none"> • Medem comprimentos utilizando e relacionando as unidades de medida do Sistema Internacional em contextos diversos; • Exprimem ideias matemáticas, e explicam raciocínios, procedimentos e conclusões, recorrendo ao vocabulário e linguagem próprios da matemática; • Distinguem formas de relevo; • Identificam os diferentes agentes erosivos; • Participam em jogos ajustando a iniciativa própria, e as qualidades motoras na prestação, às possibilidades oferecidas pela situação de jogo e ao seu objetivo, realizando habilidades básicas com oportunidade e correção de movimentos; • Cooperam com os companheiros procurando realizar as ações favoráveis ao cumprimento das regras e do objetivo do jogo; • Tratam os colegas de equipa e os adversários com igual cordialidade e respeito, evitando ações que ponham em risco a sua integridade física.
Reutilizar e Brincar	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecem o modo como as modificações ambientais (desflorestação, incêndios, assoreamento, poluição) provocam desequilíbrios nos ecossistemas e influenciam a vida dos seres vivos (sobrevivência, morte e migração) e da sociedade; • Realizam a leitura dramatizada da obra: <i>Planeta Azul</i>, de Isabel Magalhães; • Manifestam ideias, sentimentos e pontos de vista geradas pelas histórias ouvidas ou lidas. • Experimentam sons vocais, voz falada e voz cantada, de forma a conhecer as potencialidades da voz como instrumento musical; • Cantam e tocam, em grupo, a música <i>Proteger a Natureza</i>; • Trabalham a capacidade de atribuir novos significados a objetos; • Escolhem técnicas e materiais conforme a intenção expressiva das produções plásticas; • Manifestam capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas; • Apreciam os seus trabalhos e os dos seus colegas, mobilizando diferentes critérios de argumentação; • Integram a dimensão lúdica, através de um questionário realizado no quadro interativo, durante a atividade.

4. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Segundo Fernandes e Souza (2020, p. 972) “as investigações que consideram as vozes dos sujeitos da pesquisa como fonte principal para recolha de informação têm assumido uma significativa

importância, sobretudo na área dos estudos da criança”. Assim, podemos dizer que a criança deve ser o elemento principal a ter em consideração.

Para que os sujeitos da pesquisa, neste caso as crianças, se expressem, é necessário que se utilizem “ferramentas de recolha de dados”, sendo dados alguns exemplos das mesmas no artigo de Fernandes e Souza (2020, p.976), como, por exemplo, entrevistas, observações e registos fotográficos realizados. São estas ferramentas, entre outras, que possibilitam a criação de um ambiente favorável à expressão das crianças, de modo a que a sua voz possa ser escutada.

Segundo os autores, para que se escute a voz das crianças, é essencial que se utilizem métodos de pesquisa qualitativa, sendo que para que esta se desenvolva é necessário que exista uma postura baseada na reflexão por parte do investigador.

A pesquisa qualitativa pressupõe “uma permanente articulação entre o uso de instrumentos e reflexões teóricas sobre os processos que caracterizam a produção do conhecimento” (Fernandes & Souza, 2020, pp.976-977). As reflexões realizadas possibilitam uma “postura crítica e questionadora” face aos dados obtidos.

Para Coutinho et al. (2009, p.373), para que se realize uma investigação, tendo por base a Metodologia de Investigação-Ação anteriormente descrita, é necessário que primeiramente se definam os métodos e técnicas que se vão utilizar para se proceder à recolha de dados relevantes para a investigação em curso.

Os autores, baseando-se na obra de Latorre (2003), enunciam três categorias de técnicas e instrumentos que auxiliam a recolha de dados para que se retirem conclusões relevantes para a investigação a desenvolver.

A primeira categoria apresentada são as “técnicas baseadas na observação”, sendo estas centradas no investigador, que observa atentamente o meio que o rodeia de modo a retirar informações significativas. Em contexto de estágio pode verificar-se a utilização deste tipo de técnica através da observação participante realizada e de registos fotográficos retirados.

Posto isto, é de realçar que muitas das observações realizadas, mesmo sem que existisse uma intervenção direta, como em momentos de brincadeira livre, dão resposta a alguns dos objetivos do projeto de investigação em curso.

A categoria seguinte corresponde às “técnicas baseadas na conversação”, sendo que neste tipo de técnica existem diálogos e interações entre o investigador e o sujeito alvo do estudo, neste caso as

crianças. Utilizou-se esta técnica através do registo de notas de campo referentes a intervenções realizadas pelas crianças nos mais diversos contextos, tanto em momentos de trabalho individual, como em pequeno grupo e em grande grupo.

Passando para a última categoria, esta diz respeito à “análise de documentos”, tal como a primeira categoria referida, a análise de documentos também é centrada no investigador, e consiste na análise de documentos para a recolha de informações. Para que se obtivessem informações relevantes para o projeto de investigação em curso, para além de serem analisadas referências bibliográficas relevantes para o tema em estudo, também foram alvo de análise as produções realizadas pelas crianças durante as diversas intervenções realizadas.

É de realçar que, de forma a manter o anonimato relativamente às crianças do contexto, sempre que seja necessária a referência a alguma delas, são utilizados nomes fictícios, definidos no início do processo de estágio.

CAPÍTULO IV –

Do Jogo Simbólico ao Jogo de Regras: Contributos das Brincadeiras e dos Jogos na Educação Básica



APRESENTAÇÃO

No presente capítulo é feita uma síntese das “brincadeiras” e “jogos” desenvolvidos autonomamente pelas crianças em contexto de Pré-Escolar e de 1CEB, dando-se relevância ao jogo simbólico e às brincadeiras realizadas pelas crianças em momentos de intervalo.

São ainda apresentadas quatro intervenções realizadas ao nível de Pré-Escolar. Uma das atividades intitula-se “Perdido e Achado”, tendo consistido num conjunto de atividades realizadas em torno da obra “Perdido e Achado”, de Oliver Jeffers. As restantes atividades consistem em três intervenções com a temática do Natal, realizadas em torno da obra “O Rato que Cancelou o Natal”, de Oliver Jeffers.

Pretende-se também proceder a uma descrição detalhada de três intervenções realizadas em contexto de 1CEB. As duas primeiras intervenções abordam a evolução das brincadeiras ao longo dos tempos e a realização de algumas brincadeiras presentes na infância de gerações passadas. A terceira intervenção teve por objetivo sensibilizar as crianças para a preservação do planeta e verificar os significados que estas atribuíam a materiais não estruturados, como garrafas ou caixas de plástico, sendo este um dos objetivos do projeto de investigação.

Após a descrição das atividades realizadas, em contexto de Pré-Escolar e de 1CEB, e a partir da realização das mesmas, procura-se apurar alguns dos resultados obtidos, tendo em consideração a questão e os objetivos do projeto de investigação aqui em causa.

É de ressaltar novamente que, para que exista uma descrição mais clara de incidentes observados e mesmo assim se preserve o anonimato das crianças, utilizam-se, durante a descrição e análise das diferentes atividades, nomes fictícios, sendo que os nomes foram definidos ainda no decorrer do processo de estágio.

1. Jogo Simbólico em contexto de Pré-Escolar

Tendo em vista o projeto de investigação, “Do Jogo Simbólico ao Jogo de Regras: Contributos das Brincadeiras e dos Jogos na Educação Básica”, são apresentadas observações relativas ao jogo simbólico realizado pelas crianças nas áreas de trabalho no decorrer da intervenção.

Primeiramente, são relatadas brincadeiras das crianças com materiais estruturados com uma determinada finalidade ou apenas com intervenções não planificadas das crianças. De seguida, são dadas a conhecer experiências observadas, utilizando materiais não estruturados que passaram a fazer

parte de duas áreas de trabalho, a “área do quarto” e a “área da cozinha”.

Sabemos que “a brincadeira permite à criança transformar e produzir novos significados, rompendo a relação direta do significado atribuída ao objeto e expressando de forma ativa a sua criatividade” (Queiroz, Maciel & Branco, 2006, citados por Barbato & Cavaton, 2016, p.150). Exatamente por essa transposição de significados se incorporaram materiais não estruturados nas áreas de trabalho referidas.

Segundo Barbato e Cavaton (2016, p.150), o jogo simbólico leva à construção de conhecimentos, pois possibilitam que “os significados construídos historicamente transitem nestas atividades em diálogo com significados novos e atualizados nesta experiência”. Assim, através das interações com os seus pares, as crianças partilham as suas experiências vividas ou observadas, interligando-as com a sua realidade cultural e entram em contacto com novas situações. Quando brincam, as crianças utilizam o “pensamento concreto” recorrendo a situações vividas, rumo ao “pensamento abstrato”, imaginando sequencialidade para essas mesmas situações.

No dia 27 de outubro, durante o trabalho autónomo observou-se um diálogo da Leonor com a Mara e a Maria Raposo na “área da cozinha”: “Olha eu sou a mãe, e tu és a filha mais velha e tu és a outra filha mais velha” (Leonor). Já no dia 17 de novembro observou-se mais uma dinâmica na “área da cozinha” onde se encontravam novamente a Leonor e a Maria Raposo. A Leonor finge que a Maria Raposo é sua filha, e manda a menina sentar-se num banco, voltado para uma área vazia, pedindo-lhe que veja televisão em silêncio. Com estas e outras observações, pode-se inferir que a Leonor gosta de liderar as brincadeiras, tendo inclusivamente a criança ficado frustrada nas situações em que os restantes intervenientes não colaboravam com ela, tendo-se por vezes observado a Maria Raposo a ceder aos pedidos da menina para que ela não ficasse triste.

Tendo em conta o referido, assim como outras situações presenciadas, é perceptível que as crianças faziam uso dos materiais presentes, nas suas brincadeiras, utilizando-os, em diversos casos, com a sua própria finalidade, como pratos para fingirem que comem e bancos para se sentarem.

Para além destas observações, foram também presenciadas, muitas vezes, em situação de recreio, dinâmicas de jogo dramático, em que as crianças fingiam ser animais ou até polícias e ladrões, não sendo assim necessária a utilização de qualquer tipo de materiais.

Passando agora a outras observações realizadas, no dia 2 de dezembro, o Rúben Almeida e o Hélio, vieram dizer que construíram cabeças de pato na “área das construções”. Após isso brincam pela sala com a sua construção na cabeça (Figura 01). Já no dia 3 de dezembro, observou-se pela primeira

vez o Hélió e o Gustavo na “área do quarto”. Ouviu-se o Hélió a referir que era um bebé e o Gustavo o seu pai.

Passa-se agora a relatar observações realizadas com a utilização de materiais não estruturados. Estes foram acrescentados às áreas da cozinha e do quarto no dia 5 de novembro, com a intenção de trabalhar um dos objetivos do projeto de investigação, nomeadamente, verificar os significados que as crianças atribuem a materiais não estruturados.



Figura 01. Hélió com cabeça de pato

Nesse mesmo dia, o Leonardo coloca botões numa panela. Quando foi questionado relativamente ao que representavam os botões na sua brincadeira este referiu que era comida. Ainda neste dia observou-se um incidente onde o Rúben Almeida dirigiu-se à “área do quarto” e foi buscar mais materiais não estruturados para a cozinha. Quando questionado sobre a razão pela qual tomou essa atitude, o menino respondeu que os outros botões estavam a ser todos utilizados. Nesse momento, entendeu-se que seria necessário dotar as áreas de mais materiais não estruturados.

No dia seguinte, quando se chegou à sala, ainda sem os novos materiais para as áreas, percebeu-se que novamente alguns dos materiais não estruturados do quarto tinham sido levados para a cozinha. Ainda no dia 6 de novembro, pude observar na “área da cozinha”, a Leonor, a Maria Raposo e a Mafalda a utilizarem cápsulas de café para pôr a mesa e colocarem fitas em cima. No dia 11 de novembro, quando já se tinham colocado mais materiais nas áreas, a Mafalda, na “área do quarto”, finge que estes são maquilhagem e maquilha a Mara. Dois dias depois, na “área da cozinha”, a Mafalda coloca botões dentro de uma bacia e mexe com uma colher, como se estivesse a fazer um bolo.

Já no dia 17 de novembro, a Maria Raposo, na brincadeira em que era filha da Leonor, acima descrita, finge que limpa os bancos da cozinha com uma fita. Ainda no mesmo dia, na “área da cozinha”,

a Mara coloca botões dentro de cápsulas de café, quando questionada relativamente ao que aquilo representava na sua brincadeira a menina disse que eram cafés. Por último, no dia 2 de dezembro, na área da cozinha, a Maria Soares, coloca botões num prato dizendo que é comida e tenta alimentar a Mara (Figura 02).

No que diz respeito às diferentes representações simbólicas do dia a dia, com as observações acima descritas, é possível verificar que eram realizadas diariamente pelas crianças o mais diverso tipo de representações. Tanto representações utilizando materiais com um fim específico, como pratos, conforme foi anteriormente referido, como também utilizando materiais aos quais pudessem atribuir diversos significados, como é o caso dos botões que desde que se colocaram nas áreas foram utilizados quase diariamente pelas crianças.



Figura 02. Maria Soares a alimentar a Mara

É ainda de salientar que, durante as suas brincadeiras, as crianças comunicavam entre si, partilhando os seus conhecimentos e contactando com os dos seus pares, promovendo aprendizagens como a escuta do outro e a perceção do seu ponto de vista, trabalhando assim, diversas competências sociais, como é o caso do respeito mútuo e do trabalho em equipa.

2. Intervenções Pedagógicas Pré-Escolar

São, de seguida, apresentadas algumas das atividades desenvolvidas em contexto de Pré-Escolar, tendo sido realizadas de modo a que se pudessem recolher dados relevantes para o projeto de investigação em curso.

2.1. Atividade “Perdido e Achado”

Segundo Martins e Topa (1987, p.28), “a linguagem é, cada vez mais, multifacetada, e uma construção individual plena só se poderá adquirir com o domínio de várias linguagens”. Assim, segundo estes, em idade Pré-Escolar, apesar das crianças ainda não utilizarem o código escrito, que conhecemos, para se comunicarem, são capazes de utilizar outras linguagens. A criança “regista visualmente – através de desenhos, modelagem, etc. – o que deseja comunicar com os outros; regista gestualmente e com o apoio da palavra; regista ao reproduzir sons que deseja comunicar” ..

Posto isto, tendo a consciência da importância da comunicação por parte das crianças, durante a referida intervenção, pretendeu-se que as crianças realizassem diferentes representações referentes à obra “Perdido e achado”. A realização desta atividade foi orientada segundo os momentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura de uma obra de literatura para a infância, “Perdido e Achado”, de Oliver Jeffers. Segundo Pereira (2003, pp.3-4), referindo Susan Neuman e Sue Bredekamp (2000, pp.29-30), a leitura de histórias no âmbito de jardim de infância deve ser realizada em três momentos distintos, “pré-leitura, leitura e pós-leitura”. Assim, pode, numa fase de pré-leitura, ser apresentado vocabulário associado à história, a leitura deve ser pausada, em momentos específicos, de modo a que se realize uma melhor compreensão da obra por parte das crianças e numa fase de pós leitura a história pode ser discutida.

Num momento de pré-leitura apresentou-se às crianças a capa, a contracapa e as guardas iniciais da obra, para que estas referissem o que estava presente nas mesmas e realizassem inferências relativas ao conteúdo dessa obra. As crianças mostraram perceber o que estava presente nas mesmas. Contudo, existiu uma fala do Rúben Machado que chamou a atenção:

– Aquilo é um iceberg!

É de salientar que em nenhum momento tinha sido referido o nome do elemento presente na contracapa da obra. Este incidente vem comprovar que as crianças possuem conhecimentos prévios e que devemos escutá-las para que os possamos ter em conta. Quando se planificou a atividade não foi sistematizada a ideia de explorar a palavra iceberg, pois esta não era essencial para a compreensão da obra. No entanto, depois da intervenção do Rúben Machado, resolveu-se utilizar a palavra algumas vezes, tendo assim esta intervenção contribuído para a diversificação de vocabulário das restantes crianças que mostraram não conhecer o termo.

Durante a leitura da obra, fez-se questões às crianças, de modo a perceber a compreensão que estas estavam a realizar da mesma e levá-las a realizar previsões relativas ao seguimento da história. Por exemplo: “Então, o menino levou o pinguim para onde?”, “Porque acham que o pinguim ficou mais

triste quando chegou a casa?”. No final, as crianças recontaram a história e mostraram ter realizado uma boa percepção da mesma. A educadora cooperante aproveitou para trazer um globo para a sala e mostrar às crianças onde fica o Polo Sul, local onde mora o pinguim da história.

Depois disso, iniciou-se o momento da pós-leitura da obra. Em primeiro lugar, as crianças realizaram um jogo de pistas, recorrendo à montagem de puzzles (Apêndice 3), de modo a que conseguissem encontrar o pinguim da obra, que se comentou que tinha desaparecido após o menino da obra ter ido de férias com os pais. Quando o pinguim apareceu na porta da sala, as crianças mostraram-se admiradas e felizes com o seu novo amigo. Conseguiram relacionar a história contada com o pinguim na sua porta, percebendo que, como o menino o deixou sozinho em casa, o pinguim necessitou de fazer mais amigos (Figura 03). A educadora cooperante estabeleceu uma dinâmica que levou as crianças a dialogarem com o pinguim, agora designado por pinguim Pingu. As crianças mostraram-se muito animadas com a atividade e com a presença do Pingu na sua sala.



Figura 03. Crianças depois de encontrarem o Pingu

Tendo em vista a recolha de dados para o projeto de investigação em curso, foi possível observar-se que as crianças, durante a realização da atividade, se mantiveram interessadas na representação de situações com o cenário da obra. Assim, para além de se ter motivado o desenvolvimento do jogo simbólico por parte das crianças, estas mantiveram-se envolvidas na atividade. Com a atividade foi possível trabalhar a imaginação, dada a necessidade de transposição para situações propostas, neste caso uma situação alusiva à obra.

O jogo de faz de conta, neste caso específico fazer parte do cenário da obra, é uma contribuição para que as crianças desenvolvam a sua capacidade de representar a realidade de forma simbólica (Assis et al., 2015, p.101). Citando Vygotsky (1994, p.122), os autores referem que a imaginação, sendo uma

novidade para as crianças mais pequenas e sendo uma capacidade consciente, deve ser trabalhada.

Analisando agora as interações entre as crianças, considera-se que estas por vezes revelaram alguma desorganização durante as dinâmicas de grupo, querendo todas montar as peças do puzzle ou querendo todas ao mesmo tempo tocar no pinguim. Para solucionar o problema da montagem do puzzle, resolveu-se que quem encontrasse as peças, que levariam as crianças para a próxima pista, iria construí-lo numa mesa para onde todos tinham visibilidade.

Posteriormente, as crianças foram convidadas a construírem barcos de papel, como o do menino da história, em contexto de pequeno grupo, situação que as levou a ficarem entusiasmadas. Quando se planificou a atividade, pensou-se utilizar papel de jornal para a construção dos barcos. No entanto, ao realizar a experiência da construção dos mesmos, verificou-se que seria bem mais complexo do que com folhas A4, pois estas tinham a vantagem de poderem ser decoradas. Assim, fez-se a devida alteração dos recursos necessários para a realização da atividade.

Enquanto que algumas crianças realizavam a dobragem dos barcos, devidamente auxiliadas quando considerado necessário, as outras crianças encontravam-se nas áreas de trabalho, sendo a atividade rotativa. Quando as crianças terminavam a construção do barco, de seguida iam decorá-lo com lápis de cor, enquanto que outras crianças efetuavam a dobragem do mesmo. Verificou-se que algumas crianças, mesmo com a demonstração realizada, evidenciavam muitas dificuldades na construção dos barcos de papel. Por fim, estes barcos de papel foram colocados em cima de um armário que se encontrava ao alcance das crianças.

Durante a construção dos barcos, entendeu-se pertinente chamar a atenção das crianças para as figuras geométricas que conseguiam obter com a dobragem da folha, nomeadamente retângulos, triângulos e quadrados. Optou-se por agir desta forma, pois as crianças já haviam trabalhado as figuras geométricas com a educadora da sala, de modo a proporcionar a realização de aprendizagens significativas, um dos objetivos do projeto de investigação.

Após a construção e decoração dos barcos foi proposto às crianças que, individualmente, realizassem o registo da história ouvida, através da sua ilustração, para entender a perceção que estas haviam feito da mesma. As crianças já estavam acostumadas a realizar o registo de histórias ouvidas com a educadora da sala. Em dois dos desenhos, não eram perceptíveis as personagens da história. No entanto, em diálogo com as crianças em causa, estas mostraram ter feito uma boa perceção da mesma.

É de salientar o Rúben Machado, que referiu o iceberg, foi o único que o desenhou no seu registo, apesar de que este só aparece nas ilustrações da obra não sendo referido no texto da mesma. Segundo

Barbato e Carvaton (2016, pp.126-127), é nas brincadeiras que as crianças desenvolvem os processos criativos, pois criam um cenário inventado a partir das suas vivências. Recorrendo a Vigotsky (1999), as autoras reconhecem a brincadeira como sendo a atividade principal antes da entrada no ensino formal.

O lúdico é primordial para que se comece a utilizar o pensamento abstrato, sendo que no lúdico “se observam, de forma evidente, as relações entre o real e a fantasia – a base sociogenética da ação criadora –, bem como os complexos processos que envolvem o conhecimento, a realidade, a criação e a sensibilidade infantil – dimensões centrais da constituição subjetiva” (Barbato & Carvaton, 2016, p.127). Assim, de um modo geral, pensa-se que as atividades decorreram da melhor forma e constituíram, sem dúvida, uma mais-valia para as intenções do projeto de investigação.

2.2. Atividades de Natal

De modo a trabalhar a temática natalícia, decidiu-se que a obra que serviria de suporte para as intervenções a realizar seria “O Rato que cancelou o Natal”, de Madeleine Cook. Para a realização das atividades serviram de orientação os momentos de pré-leitura, leitura e pós leitura. Num primeiro momento, foi estabelecido um diálogo com as crianças relativo aos elementos paratextuais da obra, como a capa e a contracapa. Após a leitura da obra, com a intervenção das crianças, através da previsão de falas que se repetiam ao longo da mesma, por exemplo: “Mas é Natal”, ou “Não, Não, Não. É perigoso, perigoso, perigoso”, as crianças realizaram o reconto da mesma através das ilustrações. Durante o reconto da obra as crianças iam repetindo algumas frases que estavam presentes na mesma.

As crianças mostraram-se entusiasmadas com a temática do Natal, existindo as seguintes intervenções durante o reconto da obra:

– A minha árvore não é grande – disse o Rúben Costa, fazendo a comparação com a árvore da obra.

– A minha é, e também tem uma estrela – referiu o Gustavo.

Percebeu-se que durante o reconto, o Rúben Costa ia, por vezes, defendendo o Rato que desejava cancelar o Natal, dizendo que realmente os paus usados pelos coelhos podiam cegar alguém e que, tal como disse o rato, era necessário o esquilo ter lavado as mãos antes de fazer os biscoitos. Com isto, percebe-se que a criança se tentou colocar no lugar da personagem, que algumas crianças consideravam estar errada porque queria cancelar o Natal, demonstrando assim empatia para com a mesma.

De seguida, foi iniciado um diálogo com as crianças para que estas dissessem quais pensavam

ser as cores do Natal. Apesar do diálogo, antes disso, já tinham sido preparadas as tintas vermelhas, amarelas e verdes. As crianças referiram essas cores, no entanto, surgiram mais duas no diálogo, as cores azul e laranja.

A primeira reação foi dizer que se iria também preparar essas cores mencionadas pelas crianças. No entanto, a educadora cooperante interveio. Segundo a educadora, as cores que já estavam preparadas representavam devidamente os símbolos de Natal: o pinheiro verde, os sinos e as estrelas amarelas e o Pai Natal vermelho. A educadora perguntou às crianças se conheciam algum símbolo de Natal azul ou laranja, não obtendo respostas que anuíssem a esta ideia. Ficou assim acordado que apenas seriam utilizadas as cores anteriormente preparadas.

Num momento seguinte, em interação com a educadora da sala questionou-se se seria possível colocar músicas de Natal, enquanto as crianças realizavam a atividade. Quando voltaram do intervalo, as crianças observaram nas suas mesas as bolas de Natal que iriam pintar, apoiadas em copos de plástico. Percebeu-se que o grupo ficou curioso com a estratégia encontrada para pintar as bolas e se manteve concentrado durante a pintura das mesmas (Figura 04).



Figura 04. Pintura das Bolas de Natal.

Posteriormente, realizou-se uma outra atividade, que consistiu na procura das bolas de Natal anteriormente decoradas. As bolas foram escondidas previamente ao momento do acolhimento, sem que as crianças dessem por isso. No momento do acolhimento o Henrique viu uma das bolas. Referiu-se à criança que as educadoras não tinham visto as bolas de Natal desde que chegaram à sala e que não sabiam o que tinha acontecido. No final do acolhimento referiu-se de novo que ainda não se tinha visto as bolas de Natal naquele dia, e que, se calhar, o ratinho da história ficou com medo das bolas de Natal, visto que na história uma delas lhe caiu na cabeça, e resolveu escondê-las. Propôs-se assim às

crianças que fossem procurar as bolas, no entanto, era necessário saber o número de bolas que tinham de encontrar.

O Cristiano, chefe do dia, foi até ao quadro das presenças de modo a verificar quantas crianças decoraram bolas de Natal no dia anterior, chegando ao número 14. Posto isto, as crianças perceberam que teriam de encontrar 14 bolas, visto que todos os que estavam presentes tinham realizado a atividade. Passaram assim a procurar as bolas pela sala, colocando-as numa mesa quando as encontravam (Figura 05). Quando já se encontravam as 14 bolas na mesa sugeriu-se às crianças que as contassem. De forma voluntária as crianças reuniram-se à volta da mesa com as bolas para que se procedesse à contagem das mesmas. O Cristiano voluntariou-se para proceder à contagem em voz alta. No entanto verificou-se que o menino não estava a contar todas as bolas, não tendo atingido o número 14. Pediu-se, então, ao Rúben Machado que procedesse à contagem das bolas, tendo a criança chegado ao número pretendido.



Figura 05. Procura das Bolas de Natal.

Com a realização desta atividade, as crianças entraram em contacto com o cenário da obra, devolvendo a sua capacidade de representação simbólica de situações, neste caso propostas, sendo este um dos objetivos do projeto de investigação. Ainda foi trabalhada uma temática que se constituiu como uma aprendizagem significativa para as crianças, o sentido de número.

Para Fortuna (2018, p.54), brincar é uma atividade intrínseca ao ser humano, visto que é através dela que se exprimem a “inteligência, criatividade, simbolismo, emoção e imaginação”. Por possibilitar a realização de interações sociais é uma atividade com especial sentido para a espécie humana.

Quando a atividade foi planificada, tinha-se por objetivo decorar a sala com as bolas de Natal. No entanto, em conversa com a educadora cooperante e com a estagiária da outra sala, considerou-se a hipótese da utilização dos produtos realizados para decorar a árvore de Natal do Jardim de Infância.

Percebeu-se que as crianças se mantiveram atentas e interessadas durante a realização de todas as atividades propostas. Através das intervenções das crianças, tanto durante as atividades, como em momentos anteriores, tomou-se consciência que estas percebem os elementos natalícios em suas casas, demonstrando entusiasmo ao falar sobre os mesmos e ansiedade nos casos em que as decorações ainda não foram realizadas.

— Eu vou fazer a árvore quando o pai fizer anos! — refere o Hélio, entusiasmado.

De modo a dar continuidade às atividades alusivas ao Natal, durante uma outra semana, explorou-se com as crianças o espírito de partilha e de grupo com a construção de dois jogos para a sala, um dominó e um jogo da memória. A obra que serviu de suporte para esta intervenção, tal como na intervenção anterior, intitula-se “O Rato que cancelou o Natal”, de Madeleine Cook.

Posto isto, a intervenção foi dividida em três momentos distintos: um momento de grande grupo, em que foi feito o reconto da história pelas crianças; um momento em pequeno grupo, onde foram construídos dois jogos; e outro momento em grande grupo, no qual cada um dos pequenos grupos explicou em que consistia o seu jogo aos colegas.

A intervenção consistiu na realização de atividades de pós-leitura, tendo por base a obra trabalhada na semana anterior, “O rato que cancelou o Natal”, de Madeleine Cook. Num primeiro momento, foi pedido às crianças que realizassem o reconto da história com recurso às ilustrações presentes na obra. As crianças lembravam-se da história, tendo inclusivamente utilizado no reconto frases que eram repetidas na mesma como: “Mas é Natal!” e “Não, Não, Não! É Perigoso, Perigoso, Perigoso!”. Ao longo da história, o rato dá diversas razões pelas quais as ações realizadas pelos restantes animais são perigosas, enumerando-as por primeira, segunda e terceira. Por vezes, as crianças não se recordavam da ordem das razões ou acabavam por se esquecer de alguma delas, acabando por existir alguma mediação no sentido de fazer recordar e sistematizar as razões invocadas.

Posteriormente, as crianças foram divididas em dois grupos de sete. Assim o primeiro grupo dirigiu-se para uma mesa para a construção de um dominó (Apêndice 4). Em primeiro lugar, apresentou-se as peças do jogo, ainda por colorir, às crianças. Foi estabelecido um diálogo de forma a que as crianças estabelecessem uma relação entre a história ouvida e as imagens presentes nas peças. Facilmente as crianças estabeleceram uma conexão entre as mesmas.

Referiram que a árvore estava a ser decorada pelo urso, os bonecos de neve eram feitos de neve e na história os animais brincavam na neve, os animais deram ao rato um presente, que era um megafone, a bola de Natal caiu na cabeça do rato, o esquilo estava a fazer biscoitos e a estrela ia ser

colocada pelo urso no cimo da árvore de Natal.

De seguida, foi pedido às crianças que pintassem as peças do dominó (as imagens e os círculos correspondentes ao número presente). Com todas as peças coloridas, foi mostrado às crianças o funcionamento do jogo e sugerido que jogassem entre si. Para isso foram feitas duas equipas, uma de quatro e uma de cinco elementos. As crianças mostraram-se entusiasmadas com a realização do jogo e reparou-se que os elementos das equipas se ajudavam quando algum deles não conseguia encontrar as peças necessárias, esta tem-se como uma observação de relevância para o projeto de investigação, visto que um dos seus objetivos é avaliar as interações das crianças durante as brincadeiras e jogos. É de salientar que o jogo de dominó pôde possibilitar o trabalho à volta do sentido de número, aprendizagem significativa para o grupo em questão dada a presença numérica na sala, por exemplo em jogos de uma das áreas de trabalho.

Num momento seguinte, procedeu-se a construção do jogo da memória com o outro grupo (Apêndice 4), tendo sido seguidos os passos realizados para a construção do dominó. Tal como na realização do outro jogo, as crianças ficaram envolvidas durante o momento de jogar ao jogo da memória, sendo que os elementos de cada equipa se auxiliavam e respeitavam a sua vez de jogar, explicando que tinham de esperar pela sua vez aos elementos que se encontravam mais impacientes. Assim, percebe-se que nos dois grupos as interações foram positivas, revelando trabalho em equipa e tolerância perante os pares, competências essenciais para a boa vivência em sociedade.

Num momento final, as crianças reuniram-se na manta para que cada grupo explicasse o funcionamento do seu jogo aos restantes elementos. A ideia inicial seria que cada grupo se colocasse em linha à frente dos colegas e explicasse o seu jogo oralmente. No entanto, com a realização da atividade, verificou-se que as crianças não sabiam como comunicar a informação.

Posto isto, resolveu-se pedir às crianças que se sentassem na manta e que tentassem explicar aos colegas o funcionamento do jogo com o manuseamento das peças. A experiência foi bem-sucedida e todas as crianças se mantiveram atentas e a querer participar no jogo que autonomamente iniciaram, tanto as crianças que construíram o jogo em causa como as do outro grupo (Figura 06).

Com a realização das referidas atividades, tomou-se consciência que as crianças ficaram entusiasmadas quando perceberam que iriam poder construir jogos e consecutivamente jogar com eles, coisa que já se tinha percebido que estas gostam muito. Assim, as crianças foram desenvolvendo um conjunto de competências essenciais para a vida em sociedade, como, por exemplo, a tolerância perante o outro e o trabalho em equipa, fazendo uma das coisas que as crianças mais gostam de fazer, brincar.

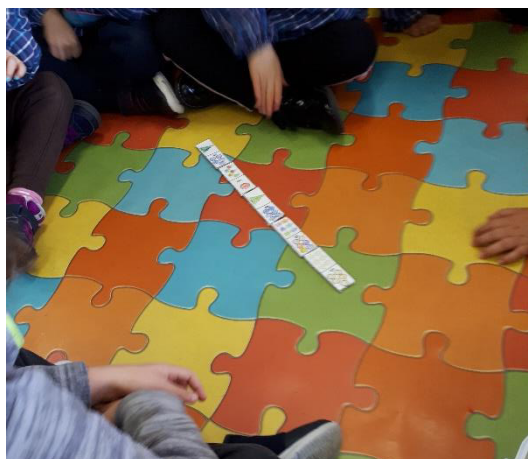


Figura 06. Crianças a jogar na manta.

Para continuar a temática natalícia e dar por terminadas as intervenções em contexto de Pré-Escolar, realizou-se uma intervenção que, para além de tratar a temática do Natal, continuando o trabalho com a obra “O rato que cancelou o Natal”, possibilitou o trabalho em grupo e trouxe de novo uma personagem já conhecida das crianças, devido a uma intervenção anterior, o pinguim Pingu.

A intervenção consistiu na realização de atividades de pós-leitura, tendo por base a obra já conhecida: “O rato que cancelou o Natal”, de Madeleine Cook. Num primeiro momento, foi dito às crianças que teriam mais alguém a assistir às atividades da manhã, o pinguim Pingu. Quando se explicou às crianças que ele queria que lhe contassem uma história todas se mostraram muito recetivas. No entanto, existiu uma intervenção do Rúben Costa, que se tem demonstrado ser muito curioso e crítico durante a realização das atividades.

— O Pingu não sabe ler?

As crianças concordaram que devido à aproximação do Natal a história que iriam contar ao Pingu seria “O rato que cancelou o Natal”. Assim que se abriu o livro com a história, o Hélio começou a contá-la com recurso às ilustrações, sem que para isso, como educadora e mediadora do processo, fosse necessário intervir (a intervenção, se assim se pode dizer, foi aceitar o reconto feito pelo Hélio que pareceu adequado). Foi-se folheando as páginas e o Hélio continuava a contar a história. Chegando a uma parte da história, o Hélio foi saltando alguns acontecimentos, pelo que, aqui sim, questionou-se as crianças relativamente a estes eventos que pareciam importantes para o conhecimento pertinente da história. As crianças complementaram a história, demonstrando assim terem efetuado uma boa perceção da mesma.

Passou-se de seguida à realização do jogo “Quem sou eu?” (Apêndice 5). A ideia inicial era dividir

a turma em dois pequenos grupos que experimentariam o jogo à vez. Seriam colocadas imagens na testa de todas as crianças de cada grupo ao mesmo tempo. No entanto, a educadora cooperante sugeriu que fossem colocadas as imagens em uma criança de cada vez.

Com o decorrer do jogo, percebeu-se que as crianças tinham dificuldades em elaborarem questões, de modo a descobrirem a sua imagem. Assim, houve necessidade de ir auxiliando as crianças na elaboração das mesmas e estas, por fim, conseguiram adivinhar as imagens. Um obstáculo que surgiu foi o facto de que, por vezes, as crianças diziam qual era a imagem presente na testa dos colegas, pelo que, nesses casos, a imagem era trocada.

Quando chegou a vez do segundo grupo, aconteceu uma situação curiosa. O Gustavo, por diversas vezes, quando via que os colegas estavam com dificuldades, ia dizendo voluntariamente características do elemento ou animal presente na testa das crianças. Desta forma, o Gustavo demonstrou possuir diversas competências sociais, como, por exemplo, o espírito de ajuda e a tolerância perante as dificuldades dos colegas. Com esta atividade, para além de se terem trabalhado competências sociais como o trabalho em equipa, a tolerância e o respeito de regras estabelecidas, foram realizadas aprendizagens significativas relativas a características de animais e de outros elementos natalícios.

Num momento posterior, iniciou-se na manta uma discussão relativa ao que as crianças gostam no Natal. Percebeu-se que inicialmente as crianças apenas estavam a enumerar os elementos da época. Passado um tempo, as crianças compreenderam o que lhes havia sido pedido e, à vez, disseram o que gostam no Natal. Terminado o diálogo as crianças desenharam postais para o rato da história, onde lhes explicavam que o Natal também tem coisas boas. Ao realizar a atividade, as crianças acabaram por se identificar ao cenário da obra, utilizando a sua criatividade para criar uma representação ligada ao mesmo, neste caso em forma de desenho.

Para Barbato e Carvaton (2016, p.134), a escola deve servir de motivadora para o desenvolvimento da criatividade das crianças, possibilitando atividades capazes de auxiliar nesse processo. Referem assim, que é “de fundamental importância buscar alternativas pedagógicas, instaurando um compromisso com as produções e criações infantis”.

Com esta intervenção, teve-se mais uma vez a certeza de que nem sempre tudo corre como esperamos, como aconteceu durante o jogo “Quem sou eu?”. Nesse sentido, compreendeu-se que os profissionais de educação devem ser capazes de adaptar as suas práticas, de modo a dar resposta às necessidades do que deve ser o principal foco numa sala, as crianças, algo que se pretende ter em consideração em contextos profissionais.

3. Resultados obtidos com o processo de estágio: contexto de Pré-Escolar

Nesta fase, analisa-se as observações realizadas, assim como as diferentes intervenções acima descritas, de modo a que se construa conhecimento que contribua para elucidar os objetivos do projeto de investigação em curso.

Começa-se por analisar as observações realizadas recorrendo-se ao estatuto de observador participante, nos momentos de brincadeira livre das crianças. Para França (1990, p.46), referindo Elkonin (1984), o jogo não é inato das crianças e sim uma construção social oriunda da assimilação e recriação daquilo que é observado. Assim, o jogo simbólico, pode definir-se como “uma atividade infantil na qual as crianças, sozinhas ou em grupo, procuram compreender o mundo e as ações humanas nas quais se inserem cotidianamente”.

Ainda segundo França (1990), para que o jogo simbólico se desenvolva é necessário que as crianças sejam capazes de atribuir diferentes significados a objetos, surja uma situação imaginária, que as crianças transportem para as suas brincadeiras vivências do seu dia a dia e ainda que sejam seguidas as regras e convenções sociais impostas para a situação imaginária em causa.

É uma mais-valia que o adulto, neste caso, profissional de educação, seja ativo nas brincadeiras das crianças, “ora como observador e organizador, ora como personagem que explicita ou questiona e enriquece o desenrolar da trama, ora como elo entre as crianças e os objetos” (França, 1990, p.53). Como “mediador” das brincadeiras das crianças, o profissional de educação deve prestar atenção às situações criadas pelas crianças e às curiosidades que demonstram, buscando auxiliá-las na construção de uma melhor compreensão do mundo.

Sendo o primeiro objetivo do projeto de investigação, averiguar as diferentes representações simbólicas do dia a dia, verificou-se que as crianças realizavam o mais diverso tipo de representações, utilizando materiais já com uma finalidade definida, materiais não estruturados, que não possuíam uma finalidade específica, e realizavam ainda representações sem o uso de materiais, como no caso de imitação de animais ou de polícias e ladrões. Com a utilização de materiais presenciaram-se representações próximas do dia a dia das crianças, como brincadeiras de mães e filhas e pais e filhos, sendo estas as mais recorrentes.

No que diz respeito ao segundo objetivo, avaliar as interações das crianças entre si durante as brincadeiras e os jogos, foi possível observar-se em diversos momentos as relações existentes entre o grupo, por exemplo, durante o trabalho autónomo nas áreas de trabalho, era muito visível a preocupação da maioria das crianças em selecionar as áreas que iriam frequentar tendo em conta as crianças que já

se encontravam nas mesmas. Procurando, na maioria das vezes, interagir com aquelas com as quais possuíam mais afinidade, desenvolviam brincadeiras de grupo, como é o caso das brincadeiras de pais e filhos, presenciadas quase diariamente na sala.

Assim, pode verificar-se que, por vezes, algumas das crianças apresentavam alguma relutância em interagir com alguns dos seus pares, quando não lhes era possível frequentar a área pretendida, devido ao número máximo de crianças por área, estas acabavam por ficar tristes ou, por vezes, até por demonstrar desagrado não querendo escolher nenhuma outra.

Quanto aos diferentes significados que as crianças atribuíam a materiais não estruturados, verificou-se que estas utilizavam diariamente os botões, cápsulas de café, fitas de tecido e tampas nas suas brincadeiras, atribuindo-lhes significados distintos, passando de ingredientes para receitas culinárias até chávenas e panos de limpar. Assim, as crianças recorriam a esses materiais de modo a complementar as suas representações do dia a dia, utilizando a sua criatividade de modo a atribuir-lhes diferentes significados.

Relativamente ao último objetivo, as aprendizagens significativas construídas pelas crianças, durante os momentos de brincadeira livre as crianças desenvolvem competências sociais, como a tolerância e o respeito pelos seus pares. Estas foram muitas vezes confrontadas com situações de conflito com os seus pares durante as suas brincadeiras e tiveram de aprender a resolvê-las, competência essencial para a vida em sociedade.

Para Dallabona e Mendes (2004, p.110), enquanto brincam as crianças aprendem, pois desenvolvem o seu pensamento e raciocínio, interagem socialmente, percebem o mundo que as rodeia, para além de construírem conhecimentos, desenvolverem habilidades, como também trabalharem a criatividade.

Segundo as autoras, quando as aprendizagens são construídas através de brincadeiras, estas constituem-se como algo prazeroso para as crianças. Quando a realização de brincadeiras em contexto de sala é tida como uma mais-valia, torna-se possível construir uma perceção de que “a afetividade é acolhida, a sociabilidade vivenciada, a criatividade estimulada e os direitos da criança respeitados” (Dallabona & Mendes, 2004, p.111).

Passando agora para as atividades à volta da obra “Perdido e Achado”, estas possibilitaram a recolha de dados relevantes para o projeto de investigação em curso, através das observações realizadas. Refletindo sobre as representações simbólicas realizadas durante as intervenções é possível verificar que estas aconteceram, embora não ligadas ao dia e sim ao cenário da obra, nos momentos em que as

crianças foram transportadas para o cenário da mesma e quando o pinguim chegou à sala. Foi notável o interesse e envolvimento das crianças durante a brincadeira, tendo estas tido em consideração as indicações dadas para se envolverem ativamente na obra escutada, realizando jogos de pistas e recebendo na sua sala uma das personagens, que passou a ser muito querida das crianças.

No que diz respeito às interações entre as crianças, estas encontravam-se envolvidas e queriam participar ao ponto de existirem, por vezes, dificuldades em organizarem-se no decorrer das atividades. Isto verificou-se tanto no jogo de pistas, em que todos queriam montar ao mesmo tempo as peças do puzzle que eram encontradas, e quando o pinguim chegou à sala, em que todas as crianças lhe queriam tocar e brincar com ele, sendo necessário que se pedisse para manter uma certa ordem na sala.

Já no que toca às aprendizagens significativas construídas durante as brincadeiras, realça-se que as crianças trabalharam a criatividade, transpondo-se para o cenário da obra, e quando representaram o barco da obra em três dimensões, devidamente orientadas, consolidaram os conhecimentos sobre as figuras geométricas.

Passando agora para a análise das três intervenções sobre a temática natalícia, no que toca às representações simbólicas realizadas, estas não se encontraram ligadas ao dia a dia das crianças e sim à obra “O rato que cancelou o Natal”, servindo de recurso para as três intervenções. Num certo momento, foi dito às crianças que o rato da obra, com medo de que uma bola de Natal lhe caísse na cabeça, tal como acontece na mesma, veio à sala e escondeu as bolas de Natal decoradas pelas crianças. Com esta atividade, foram visíveis a participação e o envolvimento com a obra, que todas as crianças demonstraram, sendo capazes de utilizar a imaginação para se relacionarem com a história. Numa fase posterior, as crianças tiveram ainda a oportunidade de, através de desenhos, entrarem no cenário da obra e explicarem ao rato, personagem principal, as coisas boas que existem no Natal.

Relativamente às interações das crianças durante as referidas intervenções, salienta-se o trabalho em grupo e o respeito perante os pares, tanto na construção do dominó e do jogo da memória e na realização dos mesmos, como durante a execução do jogo “Quem sou eu?”. Para além disso, durante as intervenções existiu um tópico de conversa comum entre as crianças que as deixava bastante entusiasmadas, ou seja, os preparativos de Natal nas suas casas.

Para concluir, no que diz respeito às aprendizagens significativas construídas através das brincadeiras e dos jogos, as crianças, além de trabalharem a capacidade de imaginação, utilizando a obra como cenário, fortaleceram ainda competências sociais, como é o caso da tolerância e do respeito. A somar a essas aprendizagens trabalharam a noção de número com a atividade de contagem das bolas

de Natal e com o jogo do dominó, aprenderam ainda características de animais e de elementos natalícios através do jogo “Quem sou eu?”.

Segundo Dallabona e Mendes (2014, p.111), através do brincar a criança entende a cultura que a rodeia tornando-se parte da mesma. Tendo a brincadeira um processo social subjacente, através dela as crianças desenvolvem-se “aprendendo a competir, cooperar com os seus semelhantes e conviver como um ser social”.

Em jeito de conclusão, as intervenções realizadas em contexto de Educação Pré-Escolar, possibilitaram a recolha de dados relevantes para o projeto de investigação, como o entusiasmo das crianças em momentos de jogo simbólico, a importância das brincadeiras para o desenvolvimento de competências sociais, como o trabalho em equipa, e pôde verificar-se ser possível a consolidação e construção de conhecimentos em momentos de brincadeira e de jogo.

4. Jogos e Brincadeiras em contexto de 1.º Ciclo

Realiza-se agora o relato de alguns jogos e brincadeiras observados, em contexto de recreio, com uma turma do 3.º ano do Ensino Básico, em que uma maioria das crianças apresentava oito anos de idade. Ainda que, como foi fundamentado anteriormente no presente relatório, nesta idade o jogo simbólico progressivamente deixa de ser um elemento central no desenvolvimento da criança, evoluindo para situações de jogos de regras, foram observados, ainda assim, alguns momentos de jogo simbólico nas brincadeiras das crianças. De facto, segundo Tezani (2006, p.7), “tanto pela criação de situações imaginárias, como pela definição de regras específicas, o jogo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança”. Enquanto joga, a criança experiencia vivências que não possui na vida real e consegue atribuir a objetos diferentes significados.

Primeiramente, são ser descritas situações de jogo simbólico observadas no recreio da escola. No dia 24 de março, a Carolina, o Santiago, o Cláudio e o Vítor, brincavam aos animais e veterinários, criando assim uma situação de jogo dramático em que a Carolina era veterinária e os restantes meninos os animais doentes. Foram ainda observadas outras brincadeiras que consistiam na realização de jogos dramáticos com cenários imaginários específicos, como, por exemplo, uma casa e uma pastelaria. Normalmente, a Carolina e o Santiago eram sempre intervenientes dessas brincadeiras, muitas vezes realizando as mesmas apenas os dois. Quando no recreio, a Carolina, fingia que era a mãe e que estava na sua casa chamou a atenção dos colegas que não faziam parte da brincadeira que aqueles eram os limites da sua casa e de que não deviam entrar nela. Num outro dia, o Santiago e Carolina pegaram num

pau e desenharam no chão o cenário de uma pastelaria, em que mais tarde iriam brincar, fingindo que a Carolina trabalhava na caixa do estabelecimento e que o Santiago era o seu cliente.

Referindo Borba (2009, p.103), Assis et al. (2015, p.103), consideram que “na incorporação de papéis sociais, mediada pelo jogo simbólico, não há apenas uma reprodução mecânica do que acontece na vida social”. Enquanto brincam as crianças reinventam e transformam a própria realidade, pensando a mesma de acordo com a cultura em que se inserem.

Percebeu-se a existência de um ponto comum a alguns desses momentos, que diziam respeito a representações de profissões ou funções exercidas por adultos ou representações de animais, posto isto é possível inferir que as crianças realizavam representações simbólicas nas suas brincadeiras, ainda que muitos dos papéis representados não tivessem ainda sido experienciados pelas próprias no seu dia a dia, sendo por vezes, cargos pertencentes a adultos. Com isto, podemos constatar que as crianças observam o mundo que as rodeia, construindo assim aprendizagens significativas para elas.

Passando agora à descrição de alguns dos jogos de regras que se observaram no recreio da escola, estes eram realizados diariamente pelas crianças, tendo sido retiradas algumas observações de dias específicos. No dia 16 de março, a Bárbara, com o auxílio de uma pedra, desenhou um “jogo da macaca” no chão do recreio e, de seguida, jogou o mesmo sozinha (Figura 07). Verificou-se também noutros momentos que a Bárbara passava muito tempo do seu recreio isolada, não sendo muitas vezes aceite nas brincadeiras das outras crianças.



Figura 07. Bárbara a jogar ao jogo da macaca.

Muitas vezes, na hora do recreio, observou-se as crianças jogarem ao jogo da “caça-gelo”, em conjunto, sendo assim fomentado o trabalho em equipa. O jogo consiste numa adaptação do jogo da “apanhada” em que os jogadores, quando tocados por um dos elementos, ficam congelados e

necessitam de ser tocados por outro dos colegas para voltarem a participar. Por vezes, durante a realização dos jogos, existiam algumas divergências, devido ao desrespeito de regras do jogo por alguma das crianças.

A última observação aqui relatada, ocorreu no dia 13 de abril, em que, devido ao piso molhado, algumas das crianças permanecem no interior da escola, no recinto da cantina em que está presente no chão um jogo desenhado com diversas cores. Ao perceber a sua existência as crianças decidiram utilizar essas cores para jogar ao jogo do “camaleão”, consistindo o jogo no toque de cores pelos jogadores, sendo a cor escolhida definida pelo elemento que no jogo anterior tenha sido apanhado antes de a encontrar. A um certo momento do jogo, o Santiago encontrava-se a definir as cores e não estava a conseguir apanhar ninguém que não as encontrasse, assim continuava a ser ele a defini-las na ronda seguinte. Face ao ocorrido, a criança acabou por demonstrar alguma intolerância perante os colegas, exigindo que escolhessem uma nova pessoa para definir as cores, coisa que se concretizou devido à insistência da criança.

5. Intervenções Pedagógicas 1.º Ciclo

Tal como ocorreu com as intervenções realizadas em contexto de Pré-Escolar, de seguida está presente a descrição e análise e de algumas das intervenções realizadas em contexto de 1CEB, tendo-se em conta o projeto de investigação em vigor.

5.1. Atividades que exploram brincadeiras de diferentes gerações

Tendo em consideração a observação participante realizada numa turma de 3.º ano e o projeto de investigação em curso, existiu a necessidade de (re)definir um projeto de intervenção a desenvolver com a turma em causa, devido a estarmos perante uma realidade bastante diferenciada daquela com que nos deparámos no contexto da Educação Pré-Escolar. Posto isto, decidiu-se que faria sentido, em conformidade com as observações realizadas, numa turma que demonstra ser bastante curiosa, que o projeto de intervenção tivesse como tema “As brincadeiras como mote para a construção de aprendizagens integradas e significativas”.

Segundo Pedroza (2005, p.62), as brincadeiras “representam uma fonte de conhecimento sobre o mundo e sobre si mesmo, contribuindo para o desenvolvimento de recursos cognitivos e afetivos que favorecem o raciocínio, tomada de decisões, solução de problemas e o desenvolvimento do potencial criativo”. As brincadeiras podem ser utilizadas em sala de aula, mesmo tendo a escola o papel de

desenvolver um ensino formal, pois, para além disso, esta tem como objetivo a “formação do sujeito e da sua personalidade”. Sendo as brincadeiras facilitadoras desse processo, estas são uma mais-valia e podem ser utilizadas no ensino formal.

A intervenção proposta foi pensada de modo que se percebessem os jogos e brincadeiras que as crianças conheciam e realizavam no seu dia a dia, para além de verificar se estas demonstravam curiosidade por jogos e brincadeiras realizados noutros tempos, e que hoje em dia podem ter caído num certo esquecimento.

Esta proposta foi dividida em três momentos distintos. Devido à situação pandémica vigente durante o período de estágio a atividade foi realizada em processo de ensino a distância com um momento presencial. Os dois primeiros momentos correspondem a atividades assíncronas, realizadas pelas crianças autonomamente fora do tempo de aula conjunta, sendo que o terceiro momento correspondeu a uma atividade realizada em grande grupo já em modo presencial.

As crianças tiveram acesso a um guião de atividade assíncrona (Apêndice 6), que visava a recolha de brincadeiras realizadas por outras gerações e também as brincadeiras que as próprias crianças desenvolviam, ao mesmo tempo que se consolidava a estrutura de uma entrevista. Em conversa com o docente titular de turma, achou-se que seria uma boa opção esperar pela semana seguinte, já em modo presencial, para realizar o terceiro momento da intervenção. Foi proposto que, tendo acesso à plataforma onde a turma colocou os trabalhos, fosse dando feedback corretivo aos alunos. Algumas das crianças responderam ao comentário, dizendo que iriam corrigir o que havia sido referido.

Na semana seguinte, já 10 das crianças haviam entregue a atividade proposta. Analisando as atividades enviadas, foi possível verificar que as crianças respeitaram a estrutura de uma entrevista, à exceção do David, que não colocou a referência ao entrevistador e ao entrevistado antes de cada frase, e o Ricardo Freitas, que não colocou letra maiúscula no início das frases. A Laura realizou a entrevista, no entanto, talvez por falta de compreensão, ao invés de questionar a sua entrevistada relativamente às brincadeiras que esta realizava, questionou como era a escola no seu tempo. Apesar de não ser o objetivo da atividade, pensa-se ser uma mais-valia para a criança compreender as diferenças existentes na estrutura escolar, situação que foi referida no feedback dado à criança.

As crianças ao entrevistar os seus pais e avós, conheceram jogos não tão usuais atualmente, como é o caso do jogo do pedreiro e do carpinteiro e do jogo do elástico, referidos em três das entrevistas. No jogo do carpinteiro e do pedreiro, jogo de pares, era desenhado no chão um quadrado dividido em quatro partes, para o jogo eram também utilizados três paus e três pedras. Utilizando as linhas do quadrado, e

podendo em cada jogada apenas realizar um movimento, o objetivo é conseguir colocar três paus ou três pedras em linha. Vence o jogador que conseguir colocar os seus elementos em linha em primeiro lugar. Assim que se pesquisou o jogo para que se pudesse realizar o momento seguinte da intervenção, perceberam-se as semelhanças entre este e o já conhecido “jogo do galo”.

Para o segundo jogo mencionado são necessários elásticos com as pontas cozidas ou atadas. Sendo este um jogo realizado em grupos de três, podendo ser adaptado para mais participantes. Dois intervenientes colocam-se frente a frente, com o elástico colocado nos seus tornozelos, um outro participante realiza saltos do interior para o exterior do elástico sendo que não lhe pode tocar. À medida que o jogo avança, os participantes que se encontram frente a frente vão subindo o local onde o elástico se encontra, elevando assim o nível de dificuldade.

No que toca às brincadeiras realizadas pelas crianças, pensava-se que iriam surgir muitos alunos a referir a utilização de equipamentos tecnológicos face à influência dos mesmos nos dias atuais, situação que não aconteceu. Apenas o Ricardo Santos referiu que as suas brincadeiras favoritas se relacionam com o jogar com a consola e ouvir música com auscultadores. As restantes crianças que realizaram a atividade referiram que gostam de saltar à corda, jogar às escondidas, à apanhada, à macaca, bilhar, futebol, à caça-gelo e andar de bicicleta. Analisando os jogos referidos pelas crianças, percebeu-se que a maioria consistia em jogos realizados em grupo, tendo algumas referido que jogavam com os primos, irmãos e amigos.

De modo a realizar o terceiro momento da atividade, já em modo presencial, com recurso a um computador e um projetor, selecionaram-se três dos trabalhos produzidos pelas crianças. O critério que se utilizou para a seleção foi, para além de se optar por aqueles que respeitavam a estrutura de uma entrevista, verificar se existiam nos trabalhos selecionados brincadeiras desconhecidas das crianças, sendo estas uma mais-valia para que os alunos descobrissem o seu funcionamento.

Resolveu-se que seria uma situação pertinente e motivadora, para além de apresentar alguns dos trabalhos às crianças, partilhar também imagens de algumas das brincadeiras presentes nas mesmas, tendo sido selecionados: o jogo do pião, o jogo do carpinteiro e do pedreiro e o jogo do elástico. Por forma a facilitar a leitura das entrevistas por parte das crianças e de estabelecer uma dinâmica na qual as crianças representavam o entrevistador e o entrevistado na leitura das entrevistas, os trabalhos que iriam ser utilizados foram transcritos para o formato digital.

Em primeiro lugar, na implementação do terceiro momento da atividade, foi explicado aos alunos em que consistiria a atividade, e pedido a duas crianças que lessem a primeira entrevista, da Daniela.

As crianças realizaram a proposta e de seguida foi apresentada a imagem de um pião, jogo referido na entrevista. As crianças demonstraram interesse em participar e muitas delas referiram que também tinham piões nas suas casas. Após isso, foi apresentada a brincadeira que a Daniela desenhou, o esconde-esconde, e pedido a uma outra criança que lesse a legenda da mesma.

Seguiu-se o mesmo processo para a uma parte do trabalho do Ricardo Santos e para o trabalho da Carolina. As situações que foram apresentadas às crianças, nesta fase, foram o jogo do carpinteiro e do pedreiro e o jogo do elástico. Nenhuma das crianças demonstrou conhecer o jogo do carpinteiro e do pedreiro, à exceção do Ricardo Santos que realizou a entrevista onde este era referido. Já o jogo do elástico, era conhecido por algumas crianças, embora estas representassem uma minoria. As brincadeiras que as duas crianças representaram foram o jogo caça-gelo e jogar jogos eletrónicos, neste caso jogar com uma consola conhecida do mercado. As crianças demonstraram-se bastante participativas, referindo jogos ainda não mencionados, tanto os que se encontravam nas suas entrevistas como outros que estas gostam de realizar.

Numa fase final, foi questionado às crianças se as suas brincadeiras eram iguais às dos seus pais e avós, tendo todas concordado que não. No entanto, referiram que existiam alguns jogos comuns a ambas as gerações, como o jogo da macaca e da apanhada. Após esta observação, foi explicado às crianças que existe um grupo de jogos que é chamado de “jogos tradicionais”, sendo que muitos destes jogos tendem a passar de gerações em gerações através da linguagem oral.

O professor cooperante acabou também por partilhar os jogos da sua infância, salientando a importância de brincar em grupo e de perceber que, por vezes, o importante não é brincar apenas àquilo que gostamos, mas sim brincar em grupo, mesmo que tenham de existir cedências de um dos lados.

Para concluir, considera-se que apesar de a atividade se ter alongado no tempo, as crianças não se esqueceram dos trabalhos que haviam realizado, algo que poderia acontecer. Pensa-se também que a atividade consistiu num momento positivo, pois para além das crianças terem consolidado algumas aprendizagens, como é o caso da estrutura de uma entrevista, demonstraram-se interessadas durante a realização da mesma.

Tendo sido partilhado pelo professor titular de turma que a próxima temática a trabalhar seriam as Unidades de Medida, pensou-se se existiria a possibilidade de integrar essa temática com a realização de “jogos tradicionais”, intervenção que já havia sido pensada devido às entrevistas realizadas anteriormente pelas crianças aos seus pais e avós relativas às brincadeiras da sua infância. De facto, nesse sentido, considera-se que, segundo Palma, Almeida, Turcati e Pontes (2015, p.101), a escola deve

ser entendida “como o locus onde borbulham a transmissão e a transformação de fatos culturais e brota uma verdadeira cultura infantil”. É nesse sentido que se pretendeu fazer esta junção entre a cultura e o conhecimento ancestral, algo que apela ao interesse e motivação das crianças por fazer parte do seu quotidiano, com o conhecimento prescrito e curricularmente relevante para o ano de escolaridade a que pertencem as crianças desta turma do 3.º ano.

De acordo com os autores referidos, citando Friedman e Kishimoto (2001), os jogos tradicionais possuem algumas características específicas como a transmissão oral, o facto de serem jogos sem uma autoria conhecida e que se conservam ao longo dos tempos, fazendo parte da tradição de um povo e podendo sofrer mudanças no seu nome ou nalgumas regras existentes. Assim, apesar de os jogos tradicionais passarem de geração em geração não implica que não possam ser alvo de alterações ou adaptações, conforme são (re)interpretados pelas novas gerações.

Num primeiro momento da intervenção, as crianças foram convidadas a medir as suas mesas utilizando as mãos. Questionou-se o Cláudio e o David no sentido de perceber que medidas haviam obtido, já tendo em conta que não iriam ser as mesmas devido ao tamanho distinto das mãos dos dois alunos. Assim como seria expectável, verificou-se que os alunos não haviam obtido as mesmas medidas.

De seguida chamou-se o Ricardo Santos, para a frente da sala, e pediu-se à criança que realizasse passos, a partir de um determinado ponto, até uma secretária e os contasse. Seguidamente, fez-se o mesmo pedido ao David. Observou-se que quando contabilizou o número de passos do Ricardo Santos ainda não havia chegado à secretária, sendo que o instinto do David foi parar a sua contagem. Após um diálogo com a criança, explicando a essência da tarefa, esta continuou a contagem dos passos até atingir o ponto desejado. Depois de partilhadas as medidas obtidos pelos dois alunos uma das alunas pediu, levantando o braço, para intervir.

— Eu sei porque é que isso acontece! É porque os passos do “Ricardo” são maiores — referiu a Andreia.

Tendo as crianças chegado à conclusão de que as medidas realizadas desta forma não iriam ser fiáveis, visto poderem variar de pessoa para pessoa, foram apresentados às crianças instrumentos de medida convencionais, como um metro, uma fita métrica e uma régua. Como se verificou que as crianças já conheciam os materiais e se mostravam abertas a partilhar os seus nomes, estes foram questionados às crianças, ao invés de serem apenas apresentados.

De seguida, utilizando o quadro interativo, foram escritas as siglas das unidades de medida a trabalhar (m, dm, cm, mm). Bastou que se dissesse às crianças que as relações entre as diversas

unidades iriam funcionar como as relações entre as diferentes ordens dos números decimais para que rapidamente as crianças construíssem conhecimentos relativos às referidas unidades de medida. Assim, quando se desenhou uma reta, especificando que esta representaria um metro e que essa seria a unidade a ter em conta, as crianças mostraram interesse em participar, percebendo que cada unidade, por referência ao metro, seria composta por dez decímetros, cem centímetros e mil milímetros. Foram escritas no quadro algumas medidas e foi-se pedindo às crianças que efetuassem as suas conversões, sendo que o nível de dificuldade do exercício foi aumentando. Verificou-se que as crianças foram capazes de realizar facilmente as conversões de forma correta.

Posteriormente, a turma dirigiu-se para a cantina, de modo que se realizassem os restantes momentos da atividade. Chegando ao espaço indicado, pediu-se às crianças que se organizassem em círculo de modo que ouvissem as orientações necessárias. As crianças respeitaram o pedido e demonstraram estar bastante atentas e ansiosas por saber qual seria a atividade que iriam realizar. Foi explicado aos alunos que iriam, em grupos, construir materiais para uma atividade a realizar posteriormente. Depois de divididos os alunos por grupos, e distribuídos os instrumentos de medida, as tesouras e os elásticos ou a fita cola, conforme o jogo destinado ao grupo, as crianças voluntariamente procuraram um espaço livre para realizarem as medições necessárias.

Com a realização da atividade, foi possível verificar que a maioria dos grupos trabalhava em equipa, percebendo que deveriam encontrar forma de todos poderem participar. Percebeu-se também que as medições, apesar de, por vezes, não se encontrarem exatamente corretas, devido, por exemplo, à junção de duas das fitas no tabuleiro do “jogo do carpinteiro e do pedreiro”, foram realizadas com cuidado e atenção por parte das crianças (Figura 08). Já na medição dos três elásticos, visto não serem necessárias junções, todas as medições foram realizadas corretamente.



Figura 08. Tabuleiro do "jogo do carpinteiro e do pedreiro".

No tempo da construção dos materiais, foi notável que as crianças se mantiveram envolvidas na atividade, tendo inclusivamente existido um comentário por parte de uma criança que se encontrava no grupo que estava a cortar três elásticos com três metros cada um, bastante elucidativo da sua capacidade de interligar os conhecimentos e demonstrar interesse na tarefa a desenvolver.

— Se unirmos os três elásticos temos nove metros — referiu a Laura.

De facto, apesar de o objetivo não ser unir os elásticos, a criança revelou capacidade de transposição de conhecimentos e atenção na tarefa que se encontrava a realizar. Foi então pedido à criança que partilhasse a sua descoberta com os restantes elementos do grupo, que demonstraram algum espanto inicial, mas rapidamente entenderam o raciocínio da menina.

Quando se passou para a fase da explicação dos jogos e separação dos grupos pelos mesmos, ocorreu uma situação que não se esperava e não estava prevista no seguimento da explicação da atividade. Assim, algumas crianças, como já conheciam os jogos devido a uma intervenção anterior, começaram logo a jogar sem prestarem atenção à explicação de que o jogo apenas avançaria caso os grupos respondessem corretamente a perguntas realizadas, com o objetivo de consolidar aprendizagens associadas ao currículo de Estudo do Meio (Apêndice 7). Apesar disso, depois de alguma insistência, as crianças escutaram e cumpriram com as regras estipuladas. Surgiu, então, num momento inicial, uma intervenção de uma das crianças:

— Nós vamos fazer o quê? Vamos jogar? Como em Educação Física? — questionou o David.

A interpretação que se retirou da intervenção da criança foi que esta construiu uma separação entre aquilo que se realiza nas aulas ditas de exploração de conteúdos e as aulas de expressão artística, situação que se pretende desmistificar com o desenvolvimento do projeto de intervenção, onde é possível integrar estes diferentes momentos e que devem ser considerados de aprendizagens.

Com o decorrer dos jogos teve-se a perceção que as crianças respondiam corretamente às perguntas colocadas, percebendo que quando apresentavam dificuldades, deviam escutar as opiniões de todo o grupo. Alguns dos grupos desrespeitavam as regras partilhadas, jogando quando o outro grupo ainda não havia respondido à questão.

Segundo Caiado e Rossetti (2009, p.88), “o jogo de regras representa a exigência de reciprocidade social na medida em que instaura a regra como produto de uma regularidade imposta pelo grupo”. As regras do jogo exigem a existência de relações sociais, sendo assim os jogos de regras uma prática realizada pelo “ser socializado”. Nesse sentido, considera-se que deve apenas ser desenvolvida numa

fase avançada da infância, percebendo-se também que é algo que perdura após a mesma, podendo, neste sentido, este tipo de atividades ser uma mais-valia para o respeito e consolidação destas práticas sociais, que nos fazem interagir com os outros em termos de processos que consideramos necessários para uma convivência regulada e pacífica.

Pretendendo explicar os benefícios deste tipo de jogo, as autoras defendem que “o jogar com regras traria uma contribuição adicional, pois, além de igualmente produzir experiências significativas para o trabalho com conteúdos escolares, envolveria uma realidade regulada por convenções que garante e organiza a convivência coletiva, possibilitando a cooperação” (Macedo, 2000, citado por Caiado & Rossetti, 2009, p.89).

No momento em que o Santiago se encontrava a realizar o “jogo do carpinteiro e do pedreiro” com a Carolina, teve uma atitude incorreta, retirando as peças da menina do tabuleiro, que neste caso eram pedras, quando ela ganhou o jogo, tendo mesmo partido uma delas. Interpelando a criança de modo a compreender a sua frustração esta teceu o seguinte comentário:

— Ela não pode ganhar! Não é justo! Isto devia ter nove quadrados! — referiu o Santiago, justificando, dessa forma, o seu desacordo ou frustração com o resultado do jogo. Percebeu-se, assim, que a criança não lidou bem com o facto de ter perdido o jogo e revelou uma certa intolerância face a dinâmicas diferentes propostas no jogo quando referiu que deveriam existir nove quadrados, como no conhecido “jogo do galo”.

Para concluir, percebeu-se que, visto que as questões realizadas foram respondidas corretamente, os conteúdos se encontravam bem consolidados. Ainda assim, pensa-se que poderiam ser feitas duas alterações na intervenção de modo que esta se realizasse da melhor forma. Em primeiro lugar os grupos do último momento de intervenção apenas deveriam ser divididos após a explicação da dinâmica a realizar. Em segundo lugar, as trocas realizadas entre os jogos, de modo que todas as crianças os experimentassem, deveriam ser realizadas com uma ordem específica definida anteriormente com as crianças, situação que não aconteceu.

No geral, à exceção de algumas situações ocorridas no último momento, que nos levam a aprendizagens para situações futuras, pensa-se que a intervenção correu como o esperado e que foi uma forma de manter as crianças interessadas e ativas no próprio processo de aprendizagem.

5.2. Atividade “Reutilizar e Brincar”

Com o intuito de dar resposta a um dos objetivos do projeto de investigação: “Indagar sobre os

diferentes significados que as crianças possam atribuir a materiais não estruturados”, foi pensada a presente intervenção. Face à sua extensão, foi sugerido pelo professor titular de turma que esta fosse realizada em duas semanas distintas.

As atividades pensadas tiveram em vista a percepção, por parte das crianças, da importância da preservação do planeta, sendo capazes de nomear práticas que visem a proteção do mesmo, sendo uma delas, a reutilização de diversos materiais ou apetrechos. Tendo em vista o referido, as crianças planejaram e construíram representações, à sua escolha, utilizando materiais recicláveis, tendo em conta a temática da preservação da vida na Terra, entendendo assim que, por vezes, o lixo pode ser reaproveitado, diminuindo a quantidade de resíduos existentes no planeta. Assim, segundo Tibúrcio (2019, p.208), quando se dá às crianças a oportunidade de criar e reinventar algo, estas são capazes de ressignificar o que é atribuído a determinados objetos. Ao fazê-lo, a criança recorre ao seu imaginário e à sua capacidade inventiva.

De acordo ainda com a autora, é possível referir que com a construção de diversas representações com materiais recicláveis, as crianças exploraram o seu espírito criativo, tal como a “capacidade motora e habilidades manuais e perceptivas”, desenvolvendo também a capacidade cognitiva. Tiveram ainda a possibilidade de dar um novo significado a objetos que não seriam reutilizados, “proporcionando à criança uma educação ambiental a partir da conscientização de reciclar e reutilizar materiais” (Tibúrcio, 2019, p.208).

Assim, com a atividade, teve-se por objetivo que as crianças desenvolvessem a sua criatividade, mais concretamente a capacidade imagética, um dos processos cognitivos criativos. Trabalhou-se a imagética no momento em que as crianças necessitaram de imaginar mentalmente uma representação ligada à preservação da vida na Terra, tendo em conta materiais reutilizáveis disponíveis, podendo ser realizada a síntese perceptiva dos mesmos, visto que puderam ser utilizadas partes dos materiais ou os materiais como um todo.

Segundo Morais (2015, p.3), citando Feldman (1988), para que exista criatividade, é necessária a “co-incidência” de diferentes vertentes. A primeira dimensão referida pela autora corresponde às aptidões de cada indivíduo. Dado o facto de que as aptidões desenvolvidas em cada indivíduo são variáveis, a criatividade revela-se de diferentes formas. Um dos exemplos dado pela autora é o de alguém que possui uma capacidade figurativa bem desenvolvida, sendo que nesse caso “é provável que venha a ser criativo quando desenha, pinta ou planifica uma decoração” (Morais, 2015, p.3).

Para além das aptidões desenvolvidas por cada indivíduo, têm influência na manifestação da

criatividade a motivação existente para a realização da tarefa em causa e o domínio de conhecimentos relacionados com a mesma, pois “ser criativo implica ter características como autonomia, autoconfiança, tolerância à ambiguidade ou persistência” (Morais, 2015, p.4).

Para além disso, a autora refere alguns dos processos cognitivos associados à criatividade, sendo a imagética, que contem em si a síntese perceptiva, como já foi referido, um processo cognitivo criativo com grande destaque na presente intervenção. Segundo a autora, referindo Ward, Smith e Finke (1999), a imagética é um processo muito utilizado por pessoas criativas.

Num primeiro momento, foi apresentada às crianças a capa da obra “Planeta Azul?”, de Isabel Magalhães, de modo a que estas pudessem elaborar previsões relativas ao conteúdo da obra, que relata a história de um planeta que mudou de cor e faz uma viagem em busca das razões para tal ter acontecido. Quando as crianças foram confrontadas com a capa e o título da obra surgiram algumas previsões relativas ao conteúdo da mesma:

– É a cor do planeta. É por causa dos rios e dos oceanos – defendeu a Matilde, referindo-se ao título “Planeta Azul?”.

– É o planeta Terra – afirmou o Vítor.

– Acho que vai falar da formação da Terra – disse o Ricardo Santos.

Com isto, as crianças demonstraram possuir conhecimentos relativos ao planeta Terra, explicitando as razões para este ser chamado de Planeta Azul.

A atividade de leitura da história, por parte das crianças, cada uma sendo responsável pelas falas de uma das personagens, decorreu da melhor forma, tendo estas se mantido atentas e interessadas durante a realização da mesma.

– Eu gostei muito desta história – referiu o Santiago.

Num diálogo realizado após a leitura da mesma, as crianças demonstraram compreender as ideias principais da obra, recontando-a quando solicitado, por vezes, até muito detalhadamente, enumerando todos os personagens pelos quais o planeta passou para descobrir a razão da sua mudança de cor. As crianças compreenderam que o ser humano é o principal responsável pelas causas de poluição da Terra. Tendo em conta a temática presente, foi proposto às crianças que pensassem em práticas que possibilitassem a preservação do planeta, escrevendo-as, de seguida, no quadro interativo. Todas as crianças tiveram a possibilidade de escrever um exemplo de prática de preservação do planeta, no quadro, e quando pediam para participar novamente eram convidadas a referir a prática que queriam

sugerir de forma oral. Relativamente às práticas mencionadas, certas crianças referiram algumas mais gerais, como, por exemplo, não poluir ou proceder à reciclagem, e outras, mais específicas, como, não gastar muita água ou plantar árvores.

Num momento seguinte, foi apresentada às crianças a música “Proteger a Natureza” («<https://bit.ly/3plvpJg>», consultado em maio de 2021), tendo referido que já haviam trabalhado essa música numa aula de Artes Visuais. Como já conheciam a música as crianças iam cantando à medida que visualizavam o vídeo apresentado. Numa fase seguinte, foi distribuída a letra da música pelas crianças e pedido que estas a cantassem, sem acompanhamento do vídeo, e que declamassem as frases da música quando necessário. A atividade repetiu-se algumas vezes, até se perceber que as crianças cantavam de forma harmoniosa e sincronizada.

De seguida, foram distribuídos alguns instrumentos musicais pelas crianças, como maracas, claves e guizos, alguns dos instrumentos construídos pelas crianças numa outra aula dinamizada pelo professor titular de turma. Foi definido, em conjunto com as crianças, um determinado ritmo, com o intuito de acompanhar a música previamente trabalhada. No início, as crianças apresentaram alguma dificuldade em respeitar o ritmo definido, tendo sido a dificuldade praticamente colmatada com a repetição da dinâmica. Após a primeira tentativa de realização da atividade, as crianças sugeriram que não se tocassem os instrumentos nos momentos em que se procedia à leitura de frases de modo a que existisse uma maior organização, proposta que foi aceite por ser considerada pertinente.

O Vítor e o Igor estavam a demonstrar dificuldades no respeito pelo ritmo indicado, ao ponto de, num certo momento, o Vítor parou de realizar a atividade, deixando mesmo de efetuar a leitura dos versos da música que tinha de declamar. Ao perceber o sucedido e a insistência da criança em não realizar a atividade o professor titular da turma dirigiu-se à mesma de modo a incentivá-la a voltar a realizar a atividade, situação que acabou por acontecer.

Perto do fim da aula, as crianças pediram para realizar a atividade com o som do vídeo, como fundo ambiente, anteriormente visualizado, vontade essa que foi respeitada e que levou a um grande entusiasmo por parte das crianças, talvez por perceberem que as suas ideias são tidas em conta no processo de ensino e aprendizagem.

Numa sessão seguinte, deu-se continuidade às atividades planificadas, não se esquecendo de relembrar, em conjunto com as crianças, aquilo que havia sido trabalhado anteriormente. Num primeiro momento da aula foi questionado às crianças se conheciam a política dos 3‘rs’, tendo existido uma grande quantidade de respostas afirmativas, o que demonstrou o conhecimento de temáticas ambientais

por parte das crianças. Foi assim apresentado um vídeo às crianças que trata exatamente da política dos 3'rs' («<https://bityli.com/WKmNS>», consultado em maio de 2021). Após a visualização do vídeo, as crianças conseguiram referir práticas para a redução, como levar sacos para o supermercado ao invés de comprar sacos de plástico. O David acabou por referir também uma prática pertinente de reutilização:

— Quando há caixas de cartão em minha casa eu uso para fazer muitas coisas.

Referiram também a importância da reciclagem, prática já utilizada na sala de aula. Quando foram apresentadas imagens de vasos e um regador feitos com materiais recicláveis às crianças, estas facilmente perceberam que iriam realizar construções. No entanto, quando lhes foi referido que a temática seria a preservação da vida na Terra estas demonstraram-se reticentes, tendo algumas delas dificuldades em pensar numa representação que respeitasse as orientações dadas.

Inicialmente, um grande número de crianças defendeu que iria construir um vaso, que embora fossem diferentes uns dos outros, iriam ao encontro das imagens anteriormente apresentadas. Assim, foi solicitado às crianças que pensassem em novas representações, que fossem originais e não apenas uma réplica do que já havia sido visualizado.

Feito isto, surgiram novas ideias, como a construção de ninhos e de comedouros para pássaros, a construção de ecopontos e ainda a construção de binóculos e monóculos com rolos de papel higiénico e caixas de ovos. No entanto, algumas das crianças continuaram com a ideia de vasos e regadores, não se conseguindo abstrair das ideias apresentadas como exemplos. As crianças que pensaram construir binóculos e monóculos justificaram que os binóculos usuais necessitavam de vidro e plástico para serem fabricados e que se brincassem com os instrumentos feitos com rolos de papel iriam ajudar a proteger o planeta.

Foram distribuídas folhas de registo (Apêndice 8), pelas crianças, de modo a que estas identificassem os materiais necessários e realizassem um esboço da representação que desejavam construir. No entanto, muitas crianças mudaram de ideias relativamente à sua visão inicial na fase da construção e não a alteraram na folha de registo, situação que foi solicitada às crianças numa próxima fase quando já haviam concluído as representações.

Após preencherem a ficha de registo os alunos passaram à construção das suas representações, tendo algumas crianças que terminaram pedido para construir uma outra representação distinta da temática. A Carolina, por exemplo, teve a ideia de construir um “jogo de apanhar bolas”, como a própria criança lhe chamou, tendo para isso utilizado dois topos de garrafas que haviam sobrado das representações de outras crianças (Figura 09).

Num outro dia, foram concluídas as representações por parte das crianças, assim como o preenchimento da ficha de registo por parte daquelas que não tinham respeitado a sua ideia inicial. Como se verificou que as tintas não estavam a ter muita aderência no dia anterior, desta vez misturou-se cola branca nas mesmas, o que acabou por levar a melhores resultados.

De modo a finalizar a intervenção, realizaram-se os dois últimos momentos pensados. Assim, quando as crianças chegaram à sala foram convidadas a pegar na representação construída anteriormente e levá-la para o seu lugar. Foi dito às crianças que iriam apresentar os seus trabalhos à turma, explicando o que construíram, a sua função e os materiais que utilizaram. As crianças que construíram mais que uma representação, casos do Diogo, do Cláudio, da Carolina e do Igor, pediram para apresentar apenas um dos seus trabalhos.



Figura 09. "Jogo de apanhar bolas"

As crianças perceberam o que lhes foi pedido e uma grande maioria realizou a apresentação aos colegas claramente sem necessitar de mais nenhuma indicação. Quando chegou a vez do Vitor este recusou-se a realizar a atividade, não reagindo quando a sua participação foi solicitada, situação que já havia acontecido em outras aulas e voltou a acontecer numa atividade que se seguiu. Transcreve-se, de seguida, algumas das intervenções das crianças:

- Eu fiz um vaso foguete! – explicou o Diogo.
- Eu fiz um pilhão porque na minha casa eu não sei onde os meus pais deitam as pilhas gastas e assim ele pode ficar lá e pôe-se lá as pilhas gastas – defendeu o Santiago.
- Fiz uma casa de pássaros, que se pode pôr em cima de uma árvore para eles irem para lá e saírem quando quiserem – relatou a Daniela.

– Eu fiz esta coisa para os pássaros comerem, porque assim não tem de se comprar outra coisa para eles comerem e esta até é maior – argumentou o Ricardo Santos.

Percebeu-se que durante as apresentações dos colegas, as crianças se mantiveram em silêncio e com atenção, demonstrando assim respeito para com os seus pares, aspeto que nem sempre se verificou desde o início do processo de estágio.

Num momento seguinte, foi explicado às crianças que iriam realizar um jogo que consistia na identificação de práticas sustentáveis e não sustentáveis. As crianças mostraram-se desde logo entusiasmadas, mas antes de se realizar o jogo verificou-se, através do diálogo, se as crianças já possuíam os conceitos de prática sustentável e não sustentável. O jogo foi realizado com recurso à plataforma *Genially* («<https://bit.ly/3fGPaMq>») e pretendia-se verificar evoluções a nível comportamental relativamente a uma intervenção anterior, onde se realizou um jogo na mesma plataforma. Já durante a realização do jogo, as crianças demonstraram perceber as indicações dadas e revelaram aspetos de evolução face a um outro jogo realizado na plataforma, onde não aceitaram, por vezes, os erros dos colegas. Desta vez, quando algum colega dava uma resposta errada as crianças deixavam-no responder no quadro interativo, confrontar-se com o erro, e só aí pediam para participar e explicar a razão pela qual a resposta se encontrava errada. Pensa-se que este comportamento revelou uma grande evolução por parte das crianças, estando-se na presença de uma turma que, por vezes, noutras intervenções, demonstrava um certo incumprimento de regras previamente definidas e alguma intolerância perante os erros dos seus pares.

Uma intervenção do Santiago, uma criança que revela comportamentos de ansiedade e aquela que mais vezes demonstrou não aceitar os erros dos colegas, chamou à atenção para o mencionado. Quando o Cláudio deu uma resposta errada e se dirigiu para o quadro interativo a criança comentou:

– Assim ele também aprende.

Com isto, a criança demonstrou progressos muito significativos, ao ser tolerante perante o colega e compreender que este iria perceber o seu erro e só assim, posteriormente, desenvolver aprendizagens, ao invés de refutar e criticar a resposta do mesmo, como chegou a acontecer em algumas intervenções anteriores. Além da aprendizagem do conteúdo, surge, assim, uma outra aprendizagem indissociável da anterior que se relaciona com as atitudes, o desenvolvimento de comportamentos de cidadania e convivência sadia em sala de aula.

Para concluir, pensa-se que a atividade foi uma mais-valia, pois para além de trabalhar diversas áreas, envolveu as crianças de forma ativa, tendo estas se mostrado interessadas durante os diversos

momentos da mesma. Foi notável que as crianças viram as representações construídas não só como algo que auxilia na preservação ambiental, mas também como algo lúdico, que motiva as crianças, por entenderem a implicação dos assuntos no seu cotidiano, e tudo realizado através de atividades em que participam de forma ativa.

Participação em jogos, algo que interessa e é intrínseco às crianças, faz parte do desenvolvimento das mesmas, do seu crescimento perante os outros e a percepção de uma convivência sadia, com regras e respeito mútuo. Perceber que uma atividade desta natureza consegue proceder à integração destas aprendizagens e ver concretizada junto das crianças, é algo que causa entusiasmo e faz acreditar que o caminho seguido é proveitoso, indo ao encontro do que se pretendia e já se imaginava acontecer quando se planificou a atividade, observação que se constatou perante as experiências realizadas e os resultados obtidos/presenciados.

— Podemos levar as nossas coisas para brincar no intervalo? – questionou o Cláudio, quando já havia construído o seu regador em forma de pássaro (Figura 10).



Figura 10. Representação construída pelo Cláudio

Segundo Cunha e Kuhn (2016, p. 687), citando Sarmento (2004), o brincar é uma atividade essencial na infância, pois é através das brincadeiras que a criança se relaciona com o mundo que a rodeia, com os elementos do seu dia a dia e também consigo própria. Nas suas brincadeiras, as crianças são capazes de tratar o real, aquilo que conhecem do seu dia a dia, de forma imaginativa, como é o caso do Cláudio que na atividade das representações construiu um regador que imita um pássaro ou o Diogo que construiu um vaso em forma de foguetão (Figura 11).

Um dos pontos que se poderia ter realizado de melhor forma seria o registo anterior à construção das representações por parte das crianças. Talvez se pudesse ter sensibilizado as mesmas de melhor forma para importância da construção mental da sua representação e a sua passagem para o registo, para que só depois se passasse à construção propriamente dita. Pensa-se que a falta de correspondência entre a ficha de registo e a representação possa ter acontecido devido ao entusiasmo das crianças para construir as representações, situação que foi muito visível. Outra razão plausível relaciona-se com a novidade da atividade; é algo que não estão habituados a realizar. A disciplina e a criatividade é algo que precisa de ser alimentada e dá trabalho. Digamos que esta foi uma primeira tarefa, um primeiro passo nessa direção. Apesar de tudo, pensa-se que a atividade foi bem-sucedida e que possibilitou a recolha de dados significativos para o projeto de investigação.

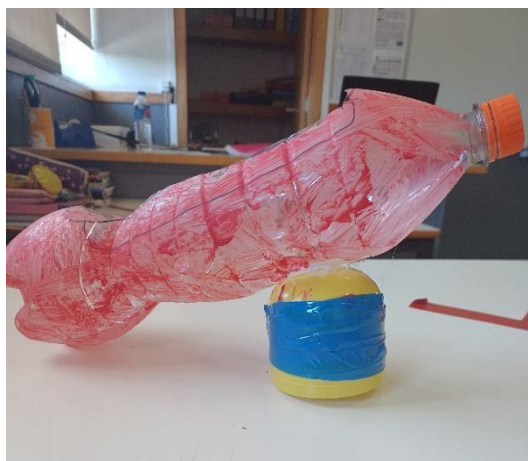


Figura 11. Representação construída pelo Diogo

6. Resultados obtidos com o processo de estágio: contexto de 1.º Ciclo

Nesta fase, analisa-se as observações realizadas, assim como as diferentes intervenções acima descritas, de modo a que se contribua para a perceção relativa à exequibilidade dos objetivos do projeto de investigação em curso. Começa-se por analisar as observações realizadas recorrendo-se a uma observação participante, nos momentos de recreio das crianças.

Tal como já foi referido, foi possível verificar a representação de diversos momentos do dia a dia no recreio por parte das crianças. Percebeu-se que existia um ponto comum a alguns desses momentos, que diziam respeito a representações de profissões ou funções exercidas por adultos ou representações de animais, desde brincadeiras de pais e mães, até veterinários e padarias. Assim, as crianças partiam do seu conhecimento do mundo, ainda que não experienciado, e transportavam-no para as suas brincadeiras, existindo, por vezes, algum elemento, como nas brincadeiras de pai e mãe, que assumia o

papel de criança, ou até de bebé. De facto, conforme referem Almeida e Vilarinho (2016, p.458), recorrendo a Corsaro (2011, p.53), as crianças possuem a capacidade de observar as experiências vividas pelos adultos que as rodeiam e transportá-las para as suas brincadeiras, ressignificando assim a sua realidade.

Tezani (2006, p.1) relata que, através dos jogos, é possibilitado às crianças que brinquem de forma natural, testem as suas suposições e explorem a sua criatividade. É através da criatividade que as crianças desenvolvem o autoconhecimento. As interações entre as crianças enquanto brincavam, nos intervalos, eram na sua maioria de qualidade. Durante as brincadeiras de faz de conta as crianças que participavam incorporavam o seu papel e respeitavam o mesmo. Já nos jogos de regras, as crianças mostravam-se recetivas a participar. No entanto, por vezes, existiam algumas divergências entre elas, devido ao desrespeito de regras por parte de algum elemento. Verificou-se ainda que na maioria das brincadeiras existia uma espécie de “líder”, que assumia a orientação da atividade, decretava os papéis nos jogos de jogo simbólico, e quando mais algum elemento desejava participar deveria pedir-lhe autorização. Normalmente quem pensou na realização do jogo ficava com esse papel.

Através dos jogos e brincadeiras as crianças construíram diversas aprendizagens, tanto relativas ao funcionamento do mundo que as rodeia, como relativas a competências essenciais para a vivência em sociedade, como é o caso do trabalho em equipa. É de verificar que, apesar de, segundo a literatura, nesta idade as crianças deixarem de lado o jogo simbólico, priorizando o jogo de regras, ambos eram verificados na turma em causa, e realizados voluntariamente pelas crianças. No entanto, é visível que no contexto de Pré-Escolar em que se realizou o estágio, muito raramente se verificou a realização voluntária de jogos de regras, sendo, tal como é referido por diversos autores referenciados no presente relatório (Negrine, 1995, recorrendo a Vygotsky, e Freitas, 2010, recorrendo a Piaget), os jogos de regras mais realizados em idades acrescidas, em que o jogo deixa de ser tão egocêntrico e passa a ser realizado em equipa.

Deste modo, para Tezani (2006, p.14), enquanto joga, a criança “cria, antecipa e inquieta, assim transforma-se, levantam-se hipóteses e traçam-se estratégias para a busca de soluções”. É possível construir conhecimentos por intermédio do jogo, visto que através destes os conceitos mais abstratos tornam-se concretizáveis. Os jogos são considerados pela autora potenciais “estratégias de ensino”, pois estes levam ao estabelecimento de regras, levam ao desenvolvimento das crianças e com estes elas podem projetar os seus “sentimentos, vontades e desejos, buscando, assim, a afetividade na aprendizagem”.

Passando agora para as intervenções relacionadas com as brincadeiras de diferentes gerações, as crianças interagiram entre si durante a realização dos jogos, desrespeitando, por vezes, algumas das regras associadas aos mesmos ou demonstrando intolerância quando não ganhavam o jogo ou quando não faziam par com os colegas com os quais possuíam uma melhor relação.

Machado et al. (2008, p.453), baseando-se em Carlton e Winsler (1999) e Pianta, Steinberg e Rollins (1995), referem que o desenvolvimento das competências sociais e da regulação emocional são importantes para que exista uma integração das crianças no contexto escolar. Os autores, referindo Waters e Stroufe (1983), “sugerem uma aproximação integrada da competência social, definindo-a como capacidade de gerir o comportamento, o afecto e a cognição de modo a atingir os seus objectivos sociais” (Waters & Stroufe, 1983, citado por Machado, et al., 2008, p.465).

Segundo Tezani (2006, p.14), os jogos são de grande relevância na educação escolar, tanto a nível afetivo como cognitivo, visto que, sendo estes algo prazeroso para as crianças, irão interagir e construir conhecimentos atribuindo assim significado às suas aprendizagens. Assim, através da realização de jogos, as crianças consolidaram aprendizagens relativas à área curricular de Estudo do Meio, assim como foi introduzida uma nova temática, as unidades de medida. Para além disso, iniciou-se um trabalho mais específico com a turma relativo às competências sociais, pois se verificou que existia alguma intolerância e incumprimento de regras.

As crianças compreenderam, com estas atividades, que existe uma enorme diversidade de jogos, tendo sido maioritariamente mencionados os jogos de regras, que tendem a surgir exatamente nas idades em que estas se encontram, como já foi anteriormente fundamentado no presente relatório. Perceberam ainda que alguns dos jogos que realizam são diferentes daqueles que eram conhecidos pelos seus pais e avós.

Tezani (2006, p.6), recorrendo a Rego (2000, p.79), refere que a utilização de jogos como recurso de aprendizagem é capaz de estimular a capacidade de raciocínio, criando meios que desafiam as crianças envolvidas e despertam a sua capacidade intelectual. “No brincar, a criança articula teoria e prática, formula hipóteses e as experiências, tornando a aprendizagem atrativa e interessante” (Rego, 2000, p.79, citado por Tezani, 2006, p.6).

Passando agora para a intervenção “reutilizar e brincar”, que teve como ponto de partida a obra “Planeta Azul?”, de Isabel Magalhães e Helena Veloso, as crianças interagiram entre si, na maioria das vezes respeitando-se mutuamente durante o decorrer das atividades, o que revela uma evolução significativa face à intervenção acima analisada.

Durante a atividade de construção de instrumentos que pudessem auxiliar na proteção do planeta Terra, verificou-se que as crianças partilhavam as partes dos materiais que já não necessitavam, como, por exemplo, bases de uma garrafa cortada ou tampas. Com isto, as crianças demonstraram possuir espírito de entreatajuda, competência social que deve ser motivada desde a infância. Tal como foi referido na descrição da atividade, uma grande parte das crianças foi capaz de atribuir diferentes significados a materiais como garrafas, rolos de papel higiénico ou caixas de manteiga, trabalhando a sua criatividade, por vezes criando representações que também poderiam utilizar nas suas brincadeiras. Apesar disso, outras acabaram por seguir apenas os exemplos apresentados, não demonstrando, assim, a abstração e criatividade necessárias para a realização da atividade.

Com esta intervenção, para além de construírem conhecimentos importantes relativos à preservação da vida na Terra, as crianças trabalharam a criatividade e a capacidade imagética, no momento em que construíram as suas representações. Para além disso, trabalharam competências sociais, como a tolerância perante os seus pares e a entreatajuda.

No geral, considera-se que as intervenções e observações realizadas levaram à recolha de dados relevantes para o projeto de investigação, desde a observação de que existiam ainda por vezes momentos de jogo simbólico embora também existisse o desenvolvimento autónomo de jogos de regras, foi visível com o decorrer das intervenções o desenvolvimento de competências sociais como a tolerância e o espírito de equipa, assim como foi possível a consolidação de aprendizagens por parte das crianças.

CAPÍTULO V – Considerações finais



APRESENTAÇÃO

Neste capítulo, faz-se uma reflexão global relativa ao processo de investigação, estando-lhe inerente o processo de intervenção, tanto em contexto de Pré-Escolar como em contexto de 1.º Ciclo. De modo a organizar a referida reflexão, esta encontra-se dividida em diferentes tópicos. Primeiramente, procede-se a uma reflexão relativa às aprendizagens construídas pelas crianças, tanto a nível de Pré-Escolar como de 1.º Ciclo. De seguida recorre-se à alusão de alguns desafios enfrentados durante o processo da PES. Por último, está presente uma reflexão focada, como estagiária, na postura adotada e no desenvolvimento profissional proporcionado ao longo do processo de investigação e intervenção pedagógica, tendo por base o “Instrumento de Avaliação Formativa e Sumativa da Prática Profissional”, referente à PES (Alonso & Silva, 2011).

Aprendizagens construídas pelas crianças

Iniciando-se a reflexão sobre as aprendizagens construídas pelas crianças em contexto de Pré-Escolar, foi possível planificar brincadeiras que acabaram por desenvolver o jogo simbólico, como foi o exemplo das atividades em que se utilizaram os cenários das histórias trabalhadas para levar as crianças a “brincar” enquanto construíam aprendizagens, foi perceptível que as crianças se divertiam, respeitando as orientações que lhes eram dadas.

Conseguiram explorar-se diversas obras de literatura para a infância com as crianças e levá-las a construírem o mais diverso tipo de representações relacionadas com as mesmas. Nesse sentido, foi alvo de observação o interesse das crianças por representações construídas, como, por exemplo, um jogo da memória e um dominó, mesmo depois da realização das intervenções.

Após serem colocados materiais não estruturados em duas áreas de trabalho, a área do quarto e a área da cozinha, as crianças passaram a utilizar os mesmos nas suas brincadeiras. Foram realizadas diferentes representações do dia a dia nas áreas de trabalho da sala, desde jogos de pais e filhos, a imitações de animais, passando ainda por salões de beleza. Verificou-se que as crianças possuíam uma relação muito próxima durante as suas brincadeiras, interagindo entre si.

Como foi referido anteriormente, a partir do momento em que foram colocados materiais não estruturados nas áreas de trabalho estes passaram a ser utilizados pelas crianças nas suas brincadeiras, tendo-lhes sido fornecidos os mais diversos significados. Por exemplo, as fitas passaram a ser panos para limpar os bancos da cozinha, os botões transfiguraram-se em comida, as cápsulas de café assumiram o papel de chávenas, entre outras situações.

Passando agora às aprendizagens construídas em contexto de 1.º Ciclo, durante o estágio realizado, foi possível planificar brincadeiras que tinham em vista a construção, por parte das crianças, de aprendizagens significativas. Assim, essas aprendizagens resultaram da integração dos interesses das crianças com conteúdos do currículo prescrito. Podemos considerar os exemplos das unidades de medida e de formas de preservar o ambiente ou das competências sociais, como a tolerância e o respeito perante os seus pares.

Para além disso, foi possível levar os alunos a conhecerem e experimentarem jogos e brincadeiras, tanto os que persistem nos dias de hoje, como outros que não são tão usais, tendo as crianças compreendido que existe uma evolução dos mesmos ao longo do tempo.

Com o decorrer das intervenções realizadas, percebeu-se que as crianças passaram a respeitar mais o outro e as suas opiniões, a tolerar os erros dos seus pares e a perceber que estes podem levá-los a construir aprendizagens, desenvolvendo assim, para além do trabalho em equipa, competências essenciais para a convivência em sociedade.

Foram muitas vezes verificadas representações simbólicas voluntárias, por parte de algumas crianças, em tempo de recreio, nomeadamente, brincadeiras de pais e filhos, consultórios veterinários, padarias, entre outras. Assim, podemos considerar que algumas crianças ainda realizam jogo simbólico, próprio de crianças até, sensivelmente, aos sete anos de idade, como foi fundamentado no presente relatório.

Ainda assim, e mesmo algumas crianças ainda recorrendo ao jogo simbólico, é de notar que este era muito mais verificado em contexto Pré-Escolar. Durante a observação em contexto Pré-Escolar raramente se observou as crianças realizarem jogos de regras de forma autónoma, situação que foi possível verificar nos tempos de intervalo em contexto de 1.º Ciclo, quando se observou os alunos jogarem jogos como a macaca, o camaleão, a apanhada ou o jogo da caça-gelo.

Verificou-se que as interações entre as crianças durante as intervenções realizadas se foram desenvolvendo e tomando consistência com o decorrer das mesmas. Nas primeiras intervenções, por vezes, existiam dificuldades no cumprimento de regras, em respeitar as opiniões do outro e a sua vez para expressar as suas, e ainda no trabalho em equipa, por parte de algumas crianças. Com o decorrer das intervenções, percebeu-se que existiram progressos significativos nos parâmetros referidos, tendo as crianças desenvolvido relações saudáveis na sua grande maioria.

Quando foi proposto às crianças que construíssem objetos que auxiliassem a preservação ambiental, estas utilizaram os materiais disponíveis com criatividade, promovendo a sua reutilização e

dando-lhes um novo fim, apesar de algumas delas não se terem dissociado dos exemplos apresentados. Assim, percebe-se que algumas crianças foram capazes de atribuir significados distintos aos materiais disponíveis, enquanto outras também o fizeram, mas focando-se mais nos exemplos previamente apresentados, não demonstrando, assim, a sua capacidade criativa.

Desafios enfrentados

Durante a intervenção realizada existiu uma observação participante, que levou à planificação de atividades que se pensaram ser adequadas para o grupo com o qual se estava a trabalhar. Procurou-se sempre, para além de dar resposta ao projeto de investigação: “Do Jogo Simbólico ao Jogo de Regras: Contributos das Brincadeiras e dos Jogos na Educação Básica”, que as atividades fossem ao encontro daquilo que as crianças já estavam a trabalhar, de modo a que as atividades possuíssem significado para as mesmas. No entanto, um ponto que poderia ter sido melhor explorado foi a avaliação das aprendizagens realizadas pelas crianças, sendo que esta, por vezes, pode não ter sido realizada da melhor forma.

Tendo-se a noção de que o jogo simbólico tem uma maior prevalência em contexto de jardim de infância, considerou-se que foi um desafio dar continuidade ao projeto de investigação em contexto de 1CEB. Nesse sentido, adaptou-se o projeto ao contexto referido, transpondo de um processo de investigação sobre o jogo simbólico para a averiguação do seu desenvolvimento na infância, nomeadamente, ao nível da exploração de brincadeiras e jogos, que evoluem para o conceito de “jogo de regras”.

No contexto de 1.º Ciclo, encontrou-se uma turma desafiadora, que levou a que, para além de se explorarem brincadeiras e jogos, orientou-se o trabalho para um enfoque no desenvolvimento de competências sociais por parte das crianças.

Postura adotada e desenvolvimento profissional

Para se desenvolver o presente tópico teve-se em conta o Instrumento de “Avaliação Formativa e Sumativa da Prática Profissional”, referente à PES (Alonso & Silva, 2011, pp. 5-6), considerando os parâmetros nele especificados.

Assim, no que diz respeito às “competências de investigação e reflexão” inerentes ao processo de estágio, existiu uma preocupação em expor com rigor os registos efetuados durante a prática realizada, tendo-se a consciência de que a avaliação das diferentes intervenções poderia ter sido realizada de

melhor forma durante a PES I. Tentou-se sempre que existisse um espírito reflexivo ao longo das intervenções e que as mesmas fossem adequadas ao contexto existente.

Nesse sentido, considera-se que quanto à capacidade de fundamentação e investigação das atividades a realizar, em contexto de 1.º Ciclo, existiu uma evolução substancial face àquilo que se verificou na PES I. No que toca à capacidade reflexiva e à tomada de decisões, pensa-se que as reflexões construídas tendo em conta as intervenções realizadas tentaram detalhar ao máximo aquilo que havia ocorrido em contexto de sala de aula, tendo sempre existido uma preocupação em tomar decisões adequadas ao contexto presente e ao projeto em curso. No entanto, percebe-se que, por vezes, essas reflexões se tornaram maioritariamente descritivas não funcionando tanto como um processo de avaliação da prática pedagógica, situação que deveria ter sido mais explorada.

Analisando agora as “competências curriculares e pedagógicas” demonstradas durante a PES I, apesar de que no início as intervenções não possuísem uma relação direta entre si, em conjunto com a educadora cooperante, conseguiu-se durante o processo que esse fio condutor estivesse mais bem delineado e ajustado ao que as crianças se encontravam a trabalhar, de modo a que estas não se sentissem deslocadas. Tentou-se que, como foi referido anteriormente, as atividades planificadas visassem o desenvolvimento de diversas componentes curriculares, levando assim à construção de um conhecimento integrado.

Ao longo das intervenções, foram realizadas atividades individuais, em pequeno grupo e também em grande grupo, sendo sempre todas as crianças desafiadas a participar nas mesmas. Existiu também o cuidado de que as aprendizagens possibilitadas com a realização das atividades se encontrassem em conformidade com as “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar” (Silva et al., 2016).

Ao longo da PES II, no que diz respeito às “competências curriculares e pedagógicas”, tentou-se sempre relacionar as intervenções a realizar com o currículo prescrito nas *Aprendizagens Essenciais* (ME/DGE, 2018), relativas ao 3.º Ano, do 1CEB, e com os conteúdos que a turma se encontrava a trabalhar, utilizando-se o manual adotado pelo Agrupamento como recurso pedagógico em algumas intervenções.

Durante as atividades realizadas no âmbito da PES I, foi proposto às crianças que se organizassem de formas diversificadas, nomeadamente, em pares, em pequenos grupos, em grande grupo e em momentos de trabalho individual. No entanto, percebe-se que as atividades de trabalho individual não foram tão desenvolvidas com os alunos, o que se justifica pelo facto de um dos objetivos de intervenção se relacionar com o desenvolvimento do trabalho em equipa.

Relativamente às “atitudes/posturas profissionais” adotadas, procurou-se que assumissem lógicas colaborativas e de abertura, tanto para com a educadora cooperante e a educadora da sala, como para com o professor titular de turma, já em contexto de 1.º Ciclo, demonstrando-se um espírito aberto e empenho à aprendizagem. As críticas realizadas ao longo das intervenções foram vistas como construtivas e uma mais-valia para o crescimento enquanto futura profissional da educação e do ensino.

No que toca à “participação na comunidade escolar e educativa”, em contexto de Pré-Escolar, tentou-se ter em conta as diferentes comemorações a realizar, como, por exemplo, o Magusto e o Natal, pensando atividades que, para além de irem ao encontro do projeto de intervenção, “o desenvolvimento de brincadeiras e do jogo simbólico através da exploração de obras de literatura para a infância”, se encontrassem relacionadas com determinadas datas comemorativas em que o contexto se encontrava imerso, considerando esta abordagem como uma prática enraizada nos contextos escolares.

No que diz respeito à participação na comunidade escolar e educativa no âmbito da PES II, tentou-se sempre respeitar os processos de desenvolvimento e gestão curricular do contexto e teve-se também em conta a participação das famílias das crianças como uma mais-valia para as atividades realizadas.

Em jeito de conclusão, considera-se que o processo de PES foi uma grande mais-valia para a construção do percurso profissional, onde se pretende ter em conta os contextos presentes, valorizando as ideias, interesses e especificidades das crianças presentes nos mesmos. A investigação realizada levou à construção de conhecimentos relevantes que serão considerados no futuro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E LEGISLAÇÃO CONSULTADA



Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2009). Introdução. In CNE (Ed.). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 23-29). Lisboa: Conselho Nacional da Educação. Consultado em: dezembro de 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3p2VWlm>
- Almeida, M. T. F., & Vilarinho, E. (2016). O brincar na escola infantil: sentidos e significados para crianças e professoras. Consultado em: dezembro de 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3oPzTyn>
- 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). Braga: Universidade do Minho / Instituto de Educação (documento policopiado, pp. 5-6).
- Antunes, C. P., & Tomás, C. (2021). Fazer teatro é sonhar mas com os olhos abertos e a falar. Um olhar sobre o faz de conta no Jardim de Infância. Em M. Falcão, T. S. Leite, & T. M. Pereira (Coords.), *Educação Artística 2010-2020* (pp. 117- 122). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa. Consultado em: setembro de 2021. Disponível em: <https://bit.ly/39LEFVu>
- Assis, L. C., et al. (2015). Jogo e protagonismo da criança na educação infantil. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(1), 95-116. Consultado em: dezembro de 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3pSYfxp>
- Barbato, S., & Cavaton, M. F. (2016). *Desenvolvimento Humano e Educação: Contribuições para a educação infantil e o primeiro ano do ensino fundamental*. Editora Universitária Tiradentes. Consultado em: outubro de 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3EiuWD6>
- Caiado, A., & Rossetti, C. (2009). Jogos de regras e relações cooperativas na escola: uma análise psicogenética. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), pp. 87-95. Consultado em: abril de 2021. Disponível em: <https://bit.ly/32RjM7X>
- CNE (Ed.) (2009). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação. Consultado em: dezembro de 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3p2VWlm>
- Costa, A.R., Kuhn, R. & Cunha, A.C. (2015). Sem tempo para brincar: as crianças, os adultos e a tirania dos relógios. In P. Pereira, S. Vale & A. Cardoso (Orgs.), *XI Seminário Internacional Educação Física, Lazer & Saúde – Perspectivas de desenvolvimento num mundo globalizado* (pp. 403-410). Porto: Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto. Consultado em:

- março de 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3cg9YIN>
- Coutinho, C. P. et al. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, 13 (2), 355-379. Consultado em: outubro de 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3tjFf4D>
- Cunha, A. C. & Kuhn, R. (2016). No tempo das crianças... no tempo da imaginação. In F. Ferreira et al. (Orgs.), *Investigação, formação docente e culturas da infância: Vol. II, Atas do II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância* (pp. 681-692). Consultado em: maio de 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/48305>
- Dallabona, S. R., Mendes, S. M. S. (2004). O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*, 1(4), 107-112. Consultado em: novembro de 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3qg4WIG>
- Felício, H., & Alonso, L. (setembro/dezembro de 2016). A integração curricular no ensino fundamental e suas implicações para o currículo de formação de professores. *Revista Educação em Questão*, 54(42), pp. 12-37. Consultado em: dezembro de 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3yGuhtE>
- Fernandes, N., & Souza, L. F. (setembro/dezembro de 2020). Da Afonia à Voz das Crianças nas Pesquisas: Uma Compreensão Crítica do Conceito de Voz. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 5 (15), 970-986. Consultado em: janeiro de 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3ervZao>
- Ferreira, C. A. (2010). Vivências de integração curricular na metodologia de trabalho de projecto. *Revista Galego-Portuguesa de psicología e educación*, 18(1), 91-105. Consultado em: dezembro de 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3ycEAWO>
- Oliveira- Formosinho, J. (2013). Modelos curriculares na educação básica - o caminho das pedagogias explícitas. Em J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (pp. 9-24). Porto: Porto Editora.
- Fortuna, T. R. (2018). Brincar é aprender. Jogos e ensino de história. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. P. 47-71. Consultado em: dezembro de 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3DXwGkU>
- Freitas, M. (2010). A evolução do jogo simbólico na criança. *Ciências & Cognição*, 15(3), pp. 145-163. Consultado em: abril de 2021. Disponível em: <https://bit.ly/2OkPS8b>
- França, G. W. (1990). O papel do jogo na educação das crianças. *O cotidiano da pré-escola*. São Paulo:

- FDE, 46-53. Consultado em: novembro de 2021. Disponível em: <https://bit.ly/31HkHdv>
- Palma, M., Almeida, B., Turcati, V., & Pontes, M. (2015). Jogos Tradicionais no Contexto Educativo. *Revista Kinesis*, 33(2), pp. 99-113. Consultado em: abril de 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3suyxrH>
- Pedroza, R. L. (2005). Aprendizagem e subjetividade: uma construção a partir do brincar. *Revista Departamento de Psicologia*, 17(2), pp. 61-76. Consultado em: março de 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3qj1V2R>
- Machado, P., et al. (2008) Relações entre o conhecimento das emoções, as competências académicas, as competências sociais e a aceitação entre pares. *Análise Psicológica*, 26(3), 463-478. Consultado em: junho de 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3A25voh>
- Martins, G., et al. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação. Consultado em: setembro de 2021. Disponível em: <https://bit.ly/2OiiiPU>
- Martins, M. M., & Topa, J. M. (1987). Do Jogo Simbólico ao Jogo Dramático- O Papel dos Educadores. *Congresso sobre Investigação e Ensino do Português* (pp. 28-30). Lisboa: Faculdade de letras.
- ME/DGE (2018 a). *Aprendizagens Essenciais. Articulação com o perfil dos alunos (3.º ano, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Artes Visuais)*. Lisboa: Ministério da Educação / Direção Geral da Educação. Disponível em: <https://bit.ly/3ddwx1f>
- ME/DGE (2018 b). *Aprendizagens Essenciais. Articulação com o perfil dos alunos (3.º ano, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Educação Física)*. Lisboa: Ministério da Educação / Direção Geral da Educação. Disponível em: <https://bit.ly/3ddwx1f>
- ME/DGE (2018 c). *Aprendizagens Essenciais. Articulação com o perfil dos alunos (3.º ano, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Estudo do Meio)*. Lisboa: Ministério da Educação / Direção Geral da Educação. Disponível em: <https://bit.ly/3ddwx1f>
- ME/DGE (2018 d). *Aprendizagens Essenciais. Articulação com o perfil dos alunos (3.º ano, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Matemática)*. Lisboa: Ministério da Educação / Direção Geral da Educação. Disponível em: <https://bit.ly/3ddwx1f>
- ME/DGE (2018 e). *Aprendizagens Essenciais. Articulação com o perfil dos alunos (3.º ano, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Música)*. Lisboa: Ministério da Educação / Direção Geral da Educação. Disponível

- em: <https://bit.ly/3ddwx1f>
- ME/DGE (julho de 2018 f). *Aprendizagens Essenciais. Articulação com o perfil dos alunos (3.º ano, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Português)*. Lisboa: Ministério da Educação / Direção Geral da Educação. Disponível em: <https://bit.ly/3uJ5sLm>
- ME/DGE (2018 g). *Aprendizagens Essenciais. Articulação com o perfil dos alunos (2.º ano, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Estudo do Meio)*. Lisboa: Ministério da Educação / Direção Geral da Educação. Disponível em: <https://bit.ly/3ddwx1f>
- ME/DGE (2018 h). *Aprendizagens Essenciais. Articulação com o perfil dos alunos (2.º ano, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Português)*. Lisboa: Ministério da Educação / Direção Geral da Educação. Disponível em: <https://bit.ly/3ddwx1f>
- Morais, M. F (2015). Criatividade: Conceito e desafios. *Educação e Matemática*, 18(135), pp. 3-7. Consultado em: maio de 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3oiaZWv>
- Negrine, A. (1995). Cocepção do jogo em Vygotsky: uma perspectiva psicopedagógica. *Movimento*, 2(2), pp. 6-23. Consultado em: setembro de 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3CYIFiU>
- Pereira, Í. (2003). Como é possível preparar os alunos do nível pré-escolar para a compreensão na leitura? (pp. 1-11). Braga: Departamento de Ciências Integradas e Língua Materna, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho. Consultado em: dezembro de 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3lyjmwN>
- Savio, D., Almeida, M. T., Bondioli, A., Sousa, A. R., Leterman, I., Schlindwein, L. M., . . . Odino, J. P. (2017). *A Criança e o Brincar nos Tempos e Espaços da Escola*. Florianópolis: Centro de Ciências da Educação.
- Silva, C. (2017). O ensino básico e a escola no contexto da sociedade pós-moderna. Em H. Felício, C. Silva, & A. Mariano, *Dimensões dos Processos Educacionais: Da Epistemologia à Profissionalidade Docente* (pp. 27-57). Curitiba- Brasil: Editora CRV. Consultado em: setembro de 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3tAIF42>
- Silva, I. L., et al. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). Disponível em: <https://bit.ly/3iCIDCE>.
- Silva, M. C., & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério... Em T. Sarmiento, F. I. Ferreira, R. Madeira (Orgs), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 39-56). Porto: Porto Editora.

Consultado em: outubro de 2020. Disponível em: <https://bit.ly/2T9DKpA>

Tavares, R. (2004). Aprendizagem significativa. *Revista conceitos*, 10(55), 55-60. Consultado em: dezembro de 2021. Disponível em: <https://bit.ly/30jZp5C>

Tezani, T. C. R. (2006). O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspectos cognitivos e afetivos. *Educação em revista*, 7(1-2), 1-16. Consultado em: novembro de 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3oV58Hg>

Tibúrcio, N. (2019). Resignificando Objetos: A importância da confecção de brinquedos com materiais recicláveis no processo educativo infantil. *Humanidades e Inovação*, 6(2), pp. 208-223. Consultado em: maio de 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3uN8Xjz>

Legislação Consultada

Decreto-Lei n.º 54/2018: Diário da República, 1.ª Série – N.º 129 – 6 de julho de 2018. (Educação Inclusiva). Consultado em: agosto de 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3C5trHf>

Decreto-Lei n.º 55/2018: Diário da República, 1ª Série – N.º 129 – 6 de julho de 2018. (Autonomia e Flexibilidade Curricular). Consultado em: dezembro de 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3lz6zKA>

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 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3i0QH11>

Despacho n.º 6605-A/2021: Diário da República, 2.ª série – N.º 129 – 6 de julho de 2021. (Definição dos Referenciais Curriculares). Consultado em: dezembro de 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3dlOP00>

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: agosto de 2021. Disponível em: <https://bit.ly/390zFM3>

Lei n.º 5/97 – Diário da República, 1.ª Série – N.º 34 – 10 de fevereiro de 1997. (Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar). Consultado em: dezembro de 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3F9xhBc>

Lei n.º 65/2015 – Diário da República, 1.ª Série – N.º 128 – 3 de julho de 2015. (4.ª alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo). Consultado em: dezembro de 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3lkQZMy>

APÊNDICES



Apêndice 1 – Atividades desenvolvidas em contexto de Pré-escolar

Atividade	Experiências de Aprendizagem
Alimentação Saudável	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecem hábitos de alimentação saudável; • Percebem o significado das cores do semáforo e a sua relevância na atividade; • Ouvem e interpretam oralmente a obra: <i>Uma lagartinha muito comilona</i>, de Eric Carle; • Entram em contacto com o código escrito.
O Ciclo do Pão	<ul style="list-style-type: none"> • Ouvem e interpretam oralmente a obra: <i>Ciclo do Pão</i>, de Cristina Quental e Mariana Magalhães; • Memorizam e repetem uma lengalenga; • Adquirem novo vocabulário associado às diferentes fases de processamento do pão; • Relatam as fases do ciclo do pão e respeitam a sua sequência; • Ordenam sequências através de numerais escritos ou de marcas.

Atividade	Experiências de Aprendizagem
Halloween	<ul style="list-style-type: none"> • Escutam e interpretam oralmente a obra: <i>Onde Vivem os Monstros</i>, de Maurice Sendak; • Recontam a história tendo em conta a sequência dos acontecimentos; • Dominam movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios; • Representam personagens e situações a partir do cenário da história ouvida; • Reconhecem diferentes figuras geométricas.
Lenda de S. Martinho	<ul style="list-style-type: none"> • Escutam e interpretam oralmente a <i>Lenda de S. Martinho</i>; • Recontam a lenda tendo em conta a sequência dos acontecimentos; • Exploram o jogo dramático através de sombras; • Representam personagens e situações através de sombras.
Perdido e Achado	<ul style="list-style-type: none"> • Escutam e interpretam oralmente a obra: <i>Perdido e Achado</i>, de Oliver Jeffers; • Recontam a história tendo em conta a sequência dos acontecimentos; • Utilizam e recriam o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades de jogo dramático; • Seguem pistas e resolvem problemas, neste caso a construção de puzzles; • Representam o barco da história a três dimensões.
Todos Somos Importantes	<ul style="list-style-type: none"> • Escutam e interpretam oralmente a obra: <i>Depois da Chuva</i>, de Miguel Cerro; • Recontam a história tendo em conta a sequência dos acontecimentos; • Cooperam em situações de jogo, seguindo orientações ou regras; • Experimentam movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios como: correr, saltitar, saltar a pés juntos ou num só pé; • Desenvolvem capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas com a temática da obra escutada; • Utilizam e recriam o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades de jogo dramático; • Representam personagens e situações a partir do cenário da história ouvida; • Reconhecem diferentes animais, neste caso os que habitam o bosque; • Reconhecem os direitos das crianças e são capazes de associar a moral da história, todos somos importantes, à importância de existirem direitos.
Regras da Sala	<ul style="list-style-type: none"> • Escutam e interpretam oralmente a obra: <i>Isto não é uma selva!</i>, de Susanna Isern e Rocío Bonilla; • Recontam a história tendo em conta a sequência dos acontecimentos; • Usam a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação;

	<ul style="list-style-type: none"> • Representam expressões faciais a partir de situações apresentadas, presentes na obra escutada; • Cooperam com os outros no processo de aprendizagem; • Desenvolvem o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social.
Atividade de Natal	<ul style="list-style-type: none"> • Escutam e participam ativamente na leitura da obra: <i>O Rato que Cancelou o Natal</i>, de Madeleine Cook, e interpretam-na oralmente; • Recontam a história tendo em conta a sequência dos acontecimentos; • Desenvolvem capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas com a temática da obra escutada; • Cooperam em situações de jogo, seguindo orientações ou regras; • Utilizam e recriam o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades de jogo dramático.
Jogos de Natal	<ul style="list-style-type: none"> • Recontam a obra: <i>O Rato que Cancelou o Natal</i>, de Madeleine Cook, tendo em conta a sequência dos acontecimentos; • Desenvolvem capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas com a temática da obra; • Identificam quantidades através de diferentes formas de representação.
Brincar no Natal	<ul style="list-style-type: none"> • Recontam a obra: <i>O Rato que Cancelou o Natal</i>, de Madeleine Cook, tendo em conta a sequência dos acontecimentos; • Desenvolvem capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas com a temática da obra; • Conhecem diferentes animais e elementos natalícios, diferenciando-os pelas suas características e modos de vida.

Apêndice 2 – Atividades desenvolvidas em contexto de 1.º Ciclo

Atividade	Experiências de Aprendizagem
Oficina de Escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Escutam e compreendem a obra: <i>O Leão que temos cá dentro</i>, de Rachel Bright; • Recontam histórias respeitando a sequência dos acontecimentos; • Planeiam, produzem e avaliam os seus próprios textos; • Escrevem textos curtos com a finalidade de narrar; • Redigem textos coerentes e coesos com recurso a elementos como a concordância entre constituintes, a correlação de tempos verbais, a sinonímia e a pronominalização; • Reconhecem a importância do diálogo, da negociação e do compromisso na resolução pacífica de situações de conflito.

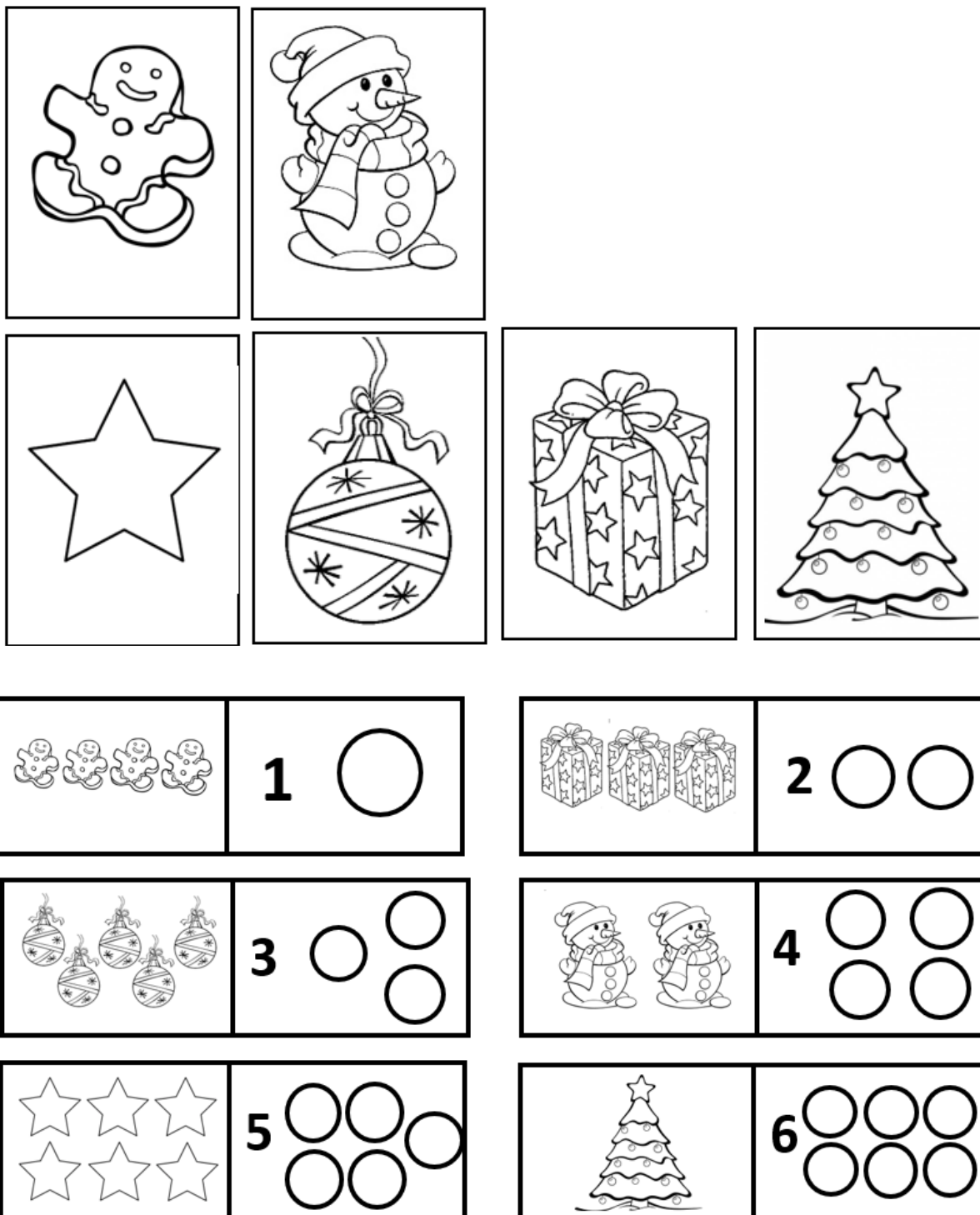
Atividade	Experiências de Aprendizagem
Brincadeiras de todos os tempos	<ul style="list-style-type: none"> • Identificam, organizam e registam informação relevante em função dos objetivos de escuta; • Registam e organizam ideias na planificação de textos; • Escrevem textos de géneros específicos, neste caso entrevistas; • Reconhecem vestígios do passado local: costumes e tradições, neste caso brincadeiras; • Identificam diferenças e semelhanças entre o passado e o presente de um lugar a nível social e cultural, comparando as suas brincadeiras com as de gerações passadas; • Manifestam capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas.
Bingo dos Números Decimais	<ul style="list-style-type: none"> • Leem e representam números no sistema de numeração decimal até à centena de milhar, identificam o valor posicional de um algarismo e relacionam os valores das diferentes ordens e classes; • Representam números racionais não negativos na forma de fração e decimal, estabelecem relações entre as diferentes representações e utilizam-nos em diferentes contextos, matemáticos e não matemáticos, neste caso em contexto de jogo.
Unidades de Medida	<ul style="list-style-type: none"> • Medem comprimentos utilizando e relacionando as unidades de medida do Sistema Internacional em contextos diversos; • Exprimem ideias matemáticas, e explicam raciocínios, procedimentos e conclusões, recorrendo ao vocabulário e linguagem próprios da matemática; • Distinguem formas de relevo; • Identificam os diferentes agentes erosivos; • Participam em jogos ajustando a iniciativa própria, e as qualidades motoras na prestação, às possibilidades oferecidas pela situação de jogo e ao seu objetivo, realizando habilidades básicas com oportunidade e correção de movimentos; • Cooperam com os companheiros procurando realizar as ações favoráveis ao cumprimento das regras e do objetivo do jogo; • Tratam os colegas de equipa e os adversários com igual cordialidade e respeito, evitando ações que ponham em risco a sua integridade física.
Ciclo de Escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Integram a dimensão lúdica, através da utilização de dados de figuras, durante a atividade; • Planeiam, produzem e avaliam os seus próprios textos; • Registam e organizam ideias na planificação de textos estruturados com introdução, desenvolvimento e conclusão; • Avaliam os próprios textos com conseqüente aperfeiçoamento;

	<ul style="list-style-type: none"> • Manifestam capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas.
O Brincador	<ul style="list-style-type: none"> • Integram a dimensão lúdica, através de questionários, ligações e sopas de letras realizados no quadro interativo, durante a atividade; • Realizam leitura silenciosa e autónoma; • Leem textos com entoação e ritmo adequados; • Mobilizam as suas experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto; • Expressam uma opinião crítica acerca de aspetos do texto (do conteúdo e/ou da forma); • Manifestam ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados pelas histórias ouvidas ou lidas; • Interpretam rimas usando a voz falada; • Realizam sequências de movimentos corporais.
Os Astros	<ul style="list-style-type: none"> • Em contexto de jogo, “escape room”, integram os conhecimentos anteriormente adquiridos e trabalham em equipa, demonstrando tolerância pelos seus pares; • Sabem colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e sabem comunicá-los, reconhecendo como se constrói o conhecimento; • Usam a palavra com propriedade para expor conhecimentos.
Reutilizar e Brincar	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecem o modo como as modificações ambientais (desflorestação, incêndios, assoreamento, poluição) provocam desequilíbrios nos ecossistemas e influenciam a vida dos seres vivos (sobrevivência, morte e migração) e da sociedade; • Realizam a leitura dramatizada da obra: <i>Planeta Azul</i>, de Isabel Magalhães; • Manifestam ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados pelas histórias ouvidas ou lidas. • Experimentam sons vocais, voz falada e voz cantada, de forma a conhecer as potencialidades da voz como instrumento musical; • Cantam e tocam, em grupo, a música <i>Proteger a Natureza</i>; • Trabalham a capacidade de atribuir novos significados a objetos; • Escolhem técnicas e materiais de acordo com a intenção expressiva das suas produções plásticas; • Manifestam capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas; • Apreciam os seus trabalhos e os dos seus colegas, mobilizando diferentes critérios de argumentação; • Integram a dimensão lúdica, através de um questionário realizado no quadro interativo, durante a atividade.
Dia da Criança	<ul style="list-style-type: none"> • Realizam um “pedypaper”, seguindo pistas e orientações; • Utilizam um mapa para orientação e localização no espaço; • Colaboram com os colegas interpretando sinais informativos simples num mapa.
Partindo do Concreto	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalham conceitos de quartos de volta, meias-voltas e voltas completas, para a esquerda e para a direita, a partir de dinâmicas de jogo; • Expressam, oralmente e por escrito, ideias matemáticas, e explicam raciocínios, procedimentos e conclusões, recorrendo ao vocabulário e linguagem próprios da matemática; • Desenvolvem persistência, autonomia e à-vontade em lidar com situações que envolvam a Matemática no seu percurso escolar e na vida em sociedade.

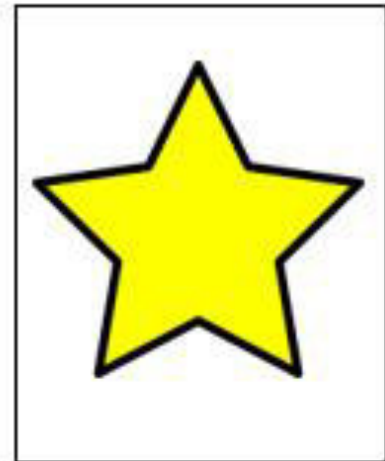
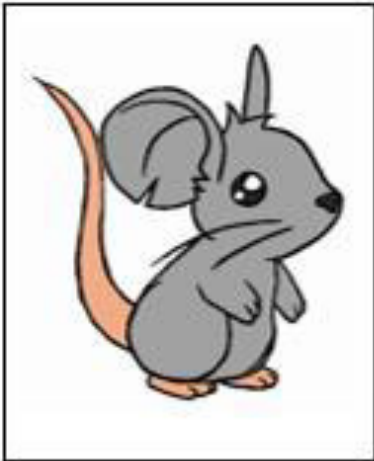
Apêndice 3 – Imagens para a construção dos puzzles no jogo de pistas



Apêndice 4 – Peças do jogo da memória e do dominó



Apêndice 5 – Imagens para o jogo “Quem sou eu?”



Apêndice 7 – Questões a realizar na atividade “brincadeiras de diferentes gerações”

- Os solos possuem todos as mesmas características. Verdadeiro ou Falso?
- A água, a temperatura e os seres vivos agem sobre as rochas. Acham que o vento é outro elemento que efetua essa ação?
- Relativamente à sua permeabilidade, podemos caracterizar os solos como sendo permeáveis, semipermeáveis ou impermeáveis. Verdadeiro ou Falso?
- Entre um solo argiloso e um solo arenoso qual possui maior permeabilidade?
- Que nome podemos dar aos materiais que constituem as rochas?
- Algumas das características que diferenciam os minerais são a dureza, a cor e o brilho. Verdadeiro ou Falso?
- O Norte do nosso país é muito rico em Granito ou em Calcário?
- As rochas podem ser utilizadas para diversas atividades, deem dois exemplos.
- Uma montanha é uma parte plana da superfície terrestre. Verdadeiro ou Falso?
- Que nome se dá a um conjunto de montanhas?
- Como se chama o ponto mais alto de uma montanha?
- Que nome damos ao ponto mais baixo de uma montanha?
- Por vezes, existe a presença de terrenos entre duas montanhas, tomando a forma de “V”. Que nome possuem esses terrenos?
- As planícies são grandes extensões de terreno plano e sem elevações. Verdadeiro ou Falso?
- Um planalto é o mesmo que uma planície? Verdadeiro ou Falso? Expliquem a diferença.
- Qual é a região de Portugal com mais zonas montanhosas? Norte, Centro ou Sul?
- Na região Sul de Portugal predominam terras baixas e planas. Verdadeiro ou Falso?
- A montanha mais alta de Portugal encontra-se em qual arquipélago?
- Qual é a serra mais alta de Portugal Continental?
- No litoral de Portugal, junto ao mar, predomina o relevo montanhoso? Verdadeiro ou Falso?

Apêndice 8 – Folha de registo da atividade “Reutilizar e Brincar”

Nome: _____

Data: ____/____/____

Materiais necessários

Desenho da construção

