



ANA CAROLINA
FARELO CORREIA

“BRINCAR É TUDO”

**O CONTRIBUTO DAS ATIVIDADES LÚDICAS
PARA O ENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS NO
CURRÍCULO**

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

Versão Final

ORIENTADORA

Prof. Doutora Elisabete Maria Xavier Vieira Gomes

26 de julho de 2023

Ana Carolina Farelo
Correia

“BRINCAR É TUDO”

**O CONTRIBUTO DAS ATIVIDADES LÚDICAS
PARA O ENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS NO
CURRÍCULO**

JÚRI

Presidente: Doutora Mariana Pinto, Escola Superior de
Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

Orientador: Doutora Elisabete Gomes, Escola Superior de
Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

Vogal: Doutora Ana Luísa Pires, Escola Superior de
Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

26 de julho de 2023

Resumo

O presente relatório pretende dar a conhecer os aspetos inerentes à dimensão investigação desenvolvida no âmbito do estágio curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Este estudo teve como intencionalidade compreender o contributo das atividades lúdicas para o desenvolvimento das aprendizagens previstas no currículo oficial desses anos de escolaridade. Durante a prática pedagógica, promoveu-se um ambiente lúdico para tentar compreender de que forma as brincadeiras e os jogos influenciavam as crianças durante o processo de ensino-aprendizagem.

Em relação à metodologia, o estudo é de natureza qualitativa e baseia-se na investigação sobre a própria prática. A recolha de dados foi feita através da observação participante, das notas de campo, dos registos fotográficos, da análise documental e do inquérito por questionário às crianças que participaram na investigação.

De acordo com os dados recolhidos e as observações feitas, foi possível constatar que as atividades lúdicas criaram um ambiente favorável ao processo de ensino-aprendizagem.

Se pretendemos que as crianças atualmente gostem de estar na escola e que gostem de aprender é necessário dar-lhes um ambiente que lhes seja cativante o suficiente para os fazer questionar e interrogar-se pelo mundo, criando assim o gosto pela descoberta do desconhecido.

Palavras-Chave: Investigação sobre a própria prática, 1.º Ciclo do Ensino Básico, atividades lúdicas, brincar.

ABSTRACT

This report intends to make known the aspects inherent to the research dimension developed within the scope of the curricular internship in the 1st Cycle of Basic Education.

This study aimed to understand the contribution of recreational activities to the development of skills and abilities present in the official curriculum of these years of schooling. During the pedagogical practice, a ludic environment was promoted in order to try to understand how play and game influenced children during the teaching-learning process.

Regarding the methodology, the study is of a qualitative nature and is based on practice based research. Data collection was carried out through participant observation, field notes, photographic records, document analysis and an Inquiry made through a questionnaire to the children who participated in the investigation.

Data collected showed that the playful activities created a favorable environment during the teaching process.

If we want children today to enjoy being at school and enjoy learning, it is necessary to provide them with an environment that is captivating enough to make them question and wonder about the world, thus creating a taste for discovering the unknown.

Keywords: Practice based research, 1st Cycle of Basic Education, playful activities, play.

ÍNDICE

Introdução	10
Capítulo 1	15
Enquadramento Teórico	15
1.1 - Mudar a educação.....	15
1.2 - Importância do brincar e ser ativo	20
1.3 - Brincar	22
1.4 - Jogar.....	25
1.5 - Olhar para o brincar com outros olhos.....	26
1.6 – Oportunidades e possibilidades de um ambiente lúdico para a aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico	32
Capítulo 2.....	37
Metodologia de investigação	37
2.1- Questões e objetivos	37
2.2 – Metodologia utilizada.....	38
2.3 – Recolha de dados.....	40
2.4 - Tratamento de dados.....	45
Capítulo 3.....	47
Intervenção Pedagógica e Análise de dados	47
3.1 – Contexto e participantes.....	47
3.2 – Apresentação da intervenção pedagógica	51
Considerações Finais.....	77
Referências.....	83
Anexos	86
<i>Anexo A</i> - Cartões para os jogos sobre as frações	86
<i>Anexo B</i> – Folha com as orientações da tarefa “Brincar com o Tangram”	87
<i>Anexo C</i> – Folha com a tabela para o jogo do STOP.....	88
<i>Anexo D</i> – Folha WORD com as questões para o jogo do Plickers	89
<i>Anexo E</i> – Folha WORD com as questões para a atividade “Comparar massas”.....	90
<i>Anexo F</i> – Folha WORD com as questões para a atividade “Experiencia com capacidades”.....	90

<i>Anexo G</i> – Exemplo de um registo no Diário do Recreio	91
<i>Anexo H</i> – Registos audiovisuais do intervalo do dia 5 de maio de 2022 às 15h59	92
<i>Anexo I</i> – Registos Fotográfico das bolas de futebol construídas pelos alunos	93
<i>Anexo J</i> – Texto descritivo da criança 1.....	94
<i>Anexo K</i> – Texto descritivo da criança 9.....	95
<i>Anexo L</i> – Inquérito por questionário à turma de 3.º ano sobre o brincar e as atividades lúdicas desenvolvidas no tempo letivo	96

Índice de abreviaturas/siglas

PA – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

AE – Aprendizagens Essenciais

IPA – International Play Association

DIP – Declaration on the Importance of Play

MEM – Movimento da Escola Moderna

PNL – Plano Nacional de Leitura

Índice de tabelas

Tabela 1 – Identificação das técnicas de recolha e tratamento de dados utilizadas no projeto.....	40
Tabela 2 – Atividades lúdicas propostas durante o período de investigação.....	51
Tabela 3 – Atividades com componente lúdica propostas durante o período de investigação.....	52
Tabela 4 – Proposta feitas para o momento livre.....	53
Tabela 5 – Atividade que mais gostaram de realizar.....	74
Tabela 6 – Atividades que menos gostaram de realizar.....	75

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Achas que fora da sala de aula também consegues aprender coisas?.....	73
---	----

INTRODUÇÃO

Brincar é uma ação característica das crianças e não deve ser deixada de lado ao entrarmos no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Atualmente, as crianças passam grande parte do seu tempo na escola, não tendo tempo muito tempo para si e para as suas necessidades. Neto (2020) acredita que libertar as crianças significa:

(...) desenhar uma estratégia de desenvolvimento humano, baseada num modelo ecológico e sistemático (curiosidade/felicidade) através de uma experiência mais humanista, naturalista, espontânea, lúdica, prazerosa e participativa no confronto com o risco nas situações quotidianas da vida. (p. 33)

Tendo um grande interesse pelas faixas etárias da educação de infância e do 1.º ciclo do Ensino Básico sempre me questionei do porquê da mudança drástica na forma com se aprende na transição para a escola obrigatória. Porque é que chegamos à escolaridade obrigatória e as crianças deixam de aprender através do brincar e passamos a ter aulas expositivas onde as crianças estão passivamente em escuta? Porque é que cada vez mais temos crianças que acabam por perder o interesse pelo aprender?

Ao longo do meu percurso académico, tive a oportunidade de vivenciar, através de estágios ou trabalho, diferentes contextos educativos, com realidades distintas entre si. Contudo, foram poucas as escolas em que brincar era utilizado como fonte de conhecimento e ponto de partida para o processo de ensino.

Fardo, Anastácio, Ramos e Mattar (2022) mostram que o “uso de jogos em um ambiente estruturado, com intencionalidade pedagógica, cria contextos de aprendizagem à medida que as estratégias desenvolvidas no ato de jogar são essenciais para o processo de aprendizagem” (p. 1). Tendo por base esta ideia, o que é pretendido é ativar dentro das crianças o desejo, a

vontade e o prazer que dá ser autor da sua própria aprendizagem (Malaguzzi, 1993).

Sabendo que a escola e o/a professor/a têm um papel crucial no crescimento e educação de cada criança é fulcral criar o melhor ambiente de aprendizagem. Tal como se pode observar no Conselho Nacional de Educação (2021) “crescer é aprender a pensar com os outros”, em que este espaço escolar deve privilegiar a construção da identidade reflexiva e cidadã, através do “uso da palavra para interagir, problematizar, argumentar, conceptualizar e, dessa forma, ir elaborando o pensamento e construído conhecimento” (p. 78),

Kalvaboer (1997, citado por Abbott, 2006), afirma que, ao observar e brincar com as crianças, o adulto é capaz de “reconhecer que o brincar contém informações cruciais sobre o nível de desenvolvimento das crianças, sobre as suas capacidades organizadoras (...) e sobre seu estado emocional” (p. 100). Como tal, é preciso ter sempre em mente que “a escola fazem-na os professores, se os professores forem diferentes a sua escola será diferente” (Tonucci, 1986, p.178).

Tendo como base estas ideias, neste projeto de investigação pretendo estudar as atividades lúdicas como estratégia de ensino-aprendizagem. Desta forma, a questão-problema - **Qual a contributo das atividades lúdicas para a promoção da aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico?** – torna-se o ponto de partida para a elaboração do projeto.

Ao longo do processo de investigação, surgiram diversas questões que permitiram analisar e refletir melhor sobre a intervenção junto das crianças, sendo elas:

- O que caracteriza a atividade lúdica?
- Qual o papel do/a professor/a?
- Qual a perspetiva das crianças sobre o brincar e a atividade lúdica na escola?

- Como é que as atividades lúdicas se relacionam com as aprendizagens previstas nos documentos do currículo oficial?

Para a concretização desta problemática seria fulcral criar um ambiente investigativo livre e dinâmico, com práticas que valorizem a participação da ativa da criança e o ato do brincar. Neto (2020) refere que o brincar é “uma escola de aprendizagem irrepetíveis de situações inabituais, que se vão complexificando de acordo com o desenvolvimento das estruturas internas do corpo (...) e a toma de consciência da complexidade ambiental” (p. 16). Este ato natural melhora as relações sociais das crianças o que permite com que o processo de ensino-aprendizagem se torne mais prazeroso. Tal como Malaguzzi (1993) refere “as crianças precisam de gostar da escola e das interações que ela traz para conseguirem aprender” (p. 2).

Seguindo a ideia de que as crianças necessitam de mais tempo livre para explorar os materiais e os espaços de forma a conseguirem desenvolver aprendizagens e conhecimento através do brincar, os objetivos definidos para este projeto foram:

- Compreender de que modo a atividade lúdica das crianças pode ser incentivada pelo docente;
- Identificar quais as melhores estratégias lúdicas para a promoção de aprendizagem nas crianças;
- Perceber o que as crianças entendem sobre o brincar e quais as vantagens que essas brincadeiras têm para as aprendizagens na sala de aula.

Estes objetivos enquadram-se no presente estudo articulando-se com a questão-problema e as sub-questões. O que é pretendido é estudar as possibilidades de desenvolver atividades lúdicas promotoras de aprendizagem. Para além disto, este projeto serve para desafiar os

profissionais de educação a refletirem sobre a sua prática, a sua imagem de criança e o conceito e valor que dão ao brincar.

Neste sentido, e uma vez que a investigação se desenvolve com base numa questão-problema e na adequação de uma estratégia que vise aumentar o sucesso escolar e a vontade de aprender, a metodologia oferece um suporte para a compreensão e reflexão do presente projeto. Sabendo destes objetivos e tendo em conta a questão-problema, a metodologia para este projeto tinha de ir ao encontro das características de uma investigação sobre a própria prática (Ponte, 2002).

Ao pôr em prática este tipo de investigação, é-me possível desenvolver capacidades reflexivas e de investigação. Desta forma, com este projeto serei capaz de refletir e analisar a importância das atividades lúdicas no contexto escolar do 1.º Ciclo do Ensino Básico e compreender o quão importante é envolver as brincadeiras e interações das crianças, no seu tempo livre, no tempo letivo, de forma a cativar os alunos durante o processo de ensino.

A escolha do tema surge pelo simples facto da mudança que existe na passagem da escolaridade obrigatória, em que as crianças passam do aprender através da exploração e do brincar para a transmissão de conhecimento de uma forma estática e pouco cativante. Já Abbott (2006) refere que “explorar e brincar são comportamentos distintos, ambos dando expressão a diferentes formas de aprendizagem”, enquanto a exploração é assimilatória o brincar é expressivo (p. 98 e 99). Como tal, esta investigação serve para desafiar os docentes e futuros docentes a ir ao encontro do que as crianças mais gostam de fazer, que é brincar e explorar o ambiente e os materiais, e utilizar esta estratégia nos nossos processos de ensino.

Este estudo foi desenvolvido ao longo da UC de Estágio IV do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com uma turma de 3.º ano, numa escola pública. Esta intervenção foi desenvolvida com

a este grupo durante 10 semanas, entre 21 de março de 2022 e 1 de junho de 2022.

A pertinência do estudo vai ao encontro de um conjunto de competências e conhecimentos, em convergência com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA) e as Aprendizagens Essenciais (AE). As atividades construídas foram: “Jogo com frações”; “Brincar com o Tangram”; “Gaveta das palavras”; “Comparar massas”; “Plickers – massas”; “Jogo do STOP”; “Experiência com capacidades”; e “Jogo do Kahoot – capacidades”.

Para além destas atividades de carácter lúdico foram construídas propostas dedicadas apenas aos momentos livres passados no recreio. Dentro destas propostas estão: “O diário do recreio”; “A caixinha do recreio”; e os “Textos descritos” sobre o recreio do dia 31 de março de 2022.

No que diz respeito à estrutura do presente relatório: o primeiro capítulo concerne o enquadramento teórico, onde são referidos os conceitos e temas que sustentam o projeto; o segundo capítulo corresponde à apresentação, de forma fundamentada, da metodologia de investigação e os procedimentos utilizados na recolha e tratamento de dados; o terceiro capítulo refere-se a uma breve descrição do contexto e dos participantes do estudo, a explicação da intervenção e a análise dos dados recolhidos; no quarto, e último, capítulo temos as considerações finais, onde existe uma síntese do estudo, bem como uma reflexão acerca do mesmo e o seu contributo para a construção da minha identidade profissional enquanto futura professora-educadora.

CAPÍTULO 1

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Para aprofundar o tema em estudo, torna-se essencial compreender alguns dos conceitos centrais à sua problematização, bem como os estudos que têm sido feitos em contextos de educação em que o foco são crianças entre os 6 e 10 anos de escolaridade. Com isto, neste capítulo, identificam-se os benefícios do tempo passado a brincar/jogar e o que este momento representa para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Apresenta-se ainda o contributo que esta estratégia pode trazer para as crianças aprenderem mobilizando todo o corpo, com maior prazer e em interação social, num ambiente de convívio e entreajuda.

Pretende-se, assim, desenvolver uma reflexão sobre o papel do lúdico no processo de ensino-aprendizagem nas faixas etárias referidas. Desta forma, neste relatório procura-se fundamentar a importância das brincadeiras das crianças, dentro e fora do ambiente escolar, e a importância de as observar nestes momentos, de forma a conseguirmos proporcionar atividades que desenvolvam as competências necessárias e, conseqüentemente, motivá-las nos momentos de aprendizagem.

1.1 - Mudar a educação

Formosinho (2020) mostra que a criança é um ser “ativo, rica em recursos e conhecimento, competente, criativa, sujeito de direitos, produtora de culturas” (p. 127). Esta definição indica que as crianças são muito mais do que pequenos seres dependentes dos adultos. Mostra que são cidadãos que têm interesses e curiosidades pelo novo e que a partir desse estímulo intrínseco conseguem, simultaneamente, viver enquanto crianças e desenvolver capacidades e competências que lhes serão úteis na sua vida.

Para existir essa mudança é necessário haver uma transformação na forma como vemos as crianças e na forma como elas aprendem. De acordo com Malaguzzi (1993) o ambiente de ensino que se constrói reflete a imagem que temos da criança (p. 1). Hurst (2006) indica que “ver as crianças como pessoas é o ponto de partida para decidir como ensiná-las” (p.207). Se nos colocarmos no lugar das crianças, percebemos que nem sempre o método que utilizamos na nossa sala de aula é adequado para aquele grupo.

Morgado (2004, citado por Martins, 2021) refere que o “caminho para a mudança de atitudes passará pela adequação dos programas de formação de professores e pela implementação de políticas educativas em torno de princípios, valores, conceitos e práticas, facilitadores de construção de culturas de qualidade nas escolas” (p. 26). Já Tonucci (1986) acredita que quem faz a escola são os professores, estas referências das crianças têm de ser diferentes para a escola ser diferente. É necessário que haja na formação de professores “condições de experiência sobre a qual se possa refletir, confrontar, aprofundar os estudos”, passar algum tempo num contexto, “procurando observar, compreender e documentar as atividades que se vão desenrolando, de modo que se possam tornar material de trabalho para todos” (Tonucci, 1986, p. 178). Por vezes, para melhorar a nossa intervenção junto aos grupos é necessário avaliar a nossa ação no contexto para dar às crianças a educação que merecem e que lhes é de direito.

Para haver este ambiente de qualidade para as crianças é fulcral que o adulto entenda qual é a melhor forma de os alunos aprenderem os conteúdos presentes no currículo. Para as crianças aprenderem precisam de prestar mais atenção nas nossas salas de aula, e para isso acontecer precisam de ser mais ativas e de terem momentos em que o próprio objetivo seja explorar o material (Hanscom, 2018). Já Neto (2020) mostra que é através da brincadeira livre que as crianças “têm oportunidade de despertar as forças do inconsciente e de se identificar com a sua realidade interior e o mundo que as rodeia” (p. 29)

este mesmo autor refere ainda que o brincar “é uma experiência fascinante que permite mobilizar estruturas internas e externas, tendo em atenção a grande complexidade da relação entre o organismo e o ambiente” (p. 29).

Até hoje, o nosso ambiente educativo no 1.º Ciclo do Ensino Básico é tendencialmente constituído com base no ensino transmissivo/tradicional, em que o/a professor/a expõe oralmente os conteúdos para as crianças, esperando que haja algum entendimento da temática. Formosinho (2013) acredita que a “pedagogia transmissiva faz da educação um ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimento”, mostrando ainda que é uma pedagogia “centrada no ensino mais do que na aprendizagem” (p. 17).

Esta estratégia de ensino tem subjacente a ideia de que o aluno é mero recetor, “ainda desprovido de responsabilidade, de capacidade de decisão e de conhecimento suficiente sobre o mundo” (Conselho Nacional de Educação, 2021, p. 75).

Ao pormos em prática este ensino expositivo não estamos a ir ao encontro do que as crianças necessitam e da dita diferenciação pedagógica que deve ser feita nos contextos escolares. Por vezes, as crianças aprendem essas competências através de experiências reais (Hanscom, 2018) e, o nosso papel, enquanto criadores de conteúdo, é disponibilizar o melhor ambiente de aprendizagem. Tal como Hanscom (2018) aponta: a “inteligência interpessoal precisa mesmo de ser aprendida através de experiências de vida real; não pode ser ensinada por livros ou discursos” (p. 85).

De acordo com Tonucci (1986) existem dois modelos de escolas que representam extremos: a escola transmissiva e a escola construtiva. Este autor acredita que a escola transmissiva caracteriza a escola tradicional, que tem por base os seguintes pressupostos: “a criança não sabe, e vem à escola para aprender”; “o professor sabe, e vem à escola para ensinar a quem não sabe”; e “A inteligência é um vazio que se enche progressivamente pela sobreposição de conhecimento” (p. 169). Já a escola construtiva acredita que:

“A criança sabe e vem para a escola para refletir sobre os conhecimentos, para os organizar, enriquecer e desenvolver”; “o professor garante que cada um possa atingir os mais altos níveis possíveis (cognitivos, sociais, operativos), com o contributo de todos”; e “A inteligência (para continuar com a imagem já utilizada) é um vaso cheio que se vai modificando e enriquecendo por reestruturação” (p. 172).

Como se pode ver são escolas que têm princípios diferentes e distintas concepções de criança. Tendo em conta estas ideias é necessário refletirmos sobre o ambiente que pretendemos ter na nossa sala e escola, para que seja possível desenvolver as capacidades desejadas nas crianças de uma forma mais natural e construtiva.

Desta forma, um dos comportamentos que deveria ser melhorado no ensino seria a utilização do brincar como estratégia de promoção de aprendizagens nos níveis de escolaridade obrigatória, uma vez que brincar é um elemento que integra a vida das crianças. Pascal e Bertram (2006) referem que “existem sólidas evidências de que uma educação infantil de alta qualidade, que tenha no brincar um veículo fundamental de aprendizagem, pode ter um efeito significativo e duradouro sobre o desenvolvimento educacional e social das crianças” (p. 187).

Ao brincarem as crianças entram em contacto direto com os contextos o que facilita as suas aprendizagens, abrindo-lhes um leque de novos interesses e novas oportunidade para conhecerem e se relacionarem com o mundo que as rodeia (Martins, 2021). Esta ação permite que as crianças aprendam com mais facilidade, pois estão com interesse naquilo que estão a aprender. Nos dias que correm, cada vez mais, privamos as crianças de brincarem não lhes dando tempo e espaço para brincar (Neto, 2020). Porque é que retiramos esse tempo de brincadeira quando chegam à escolaridade obrigatória? Porque é que criamos um ambiente que lhes causa pouco interesse? Porque é que não lhe proporcionamos um contexto que lhes suscita

motivação e interesse? Porque é que tendemos a não envolver as crianças e integrar a sua cultura na organização do ambiente e das práticas de ensino-aprendizagem?

Para que o ato de brincar seja uma ferramenta que permita às crianças desenvolverem competências sociais, emocionais e cognitivas, é necessária qualidade no brincar. Para Pascal e Bertram (2006) a “definição de qualidade não é estática nem finita, mas dinâmica, e varia de acordo com o tempo e lugar” (p. 189). Tal como Hurst (2006) declara “se o brincar for visto como uma oportunidade para as crianças e adultos explorarem a ligação entre o pensamento infantil e as preocupações pedagógicas do adulto, ele se torna uma parte natural do processo educacional” (p. 202).

1.1.1 - Motivação das crianças

Para conseguirmos motivar as crianças precisamos de as saber escutar e de ter uma relação de confiança e amizade, para que seja possível criar um ambiente estimulante e com novos desafios. Aji e Khan (2019) mostra que a motivação é o resultado de processos psicológicos impulsionados intrinsecamente ou através de influências externas que “direcionam, energizam e mantêm a ação” (p. 205) em direção a um objetivo. Tendo em conta esta ideia, cabe ao adulto manter um ambiente interessante e desafiador para o grupo, o que pode passar por promover a participação das crianças e do grupo na organização do ambiente e das práticas.

Já Hanscom (2018) refere que as “crianças têm uma curiosidade e um desejo de se moverem intrínseca” (p. 44) e “são naturalmente curiosas sobre o mundo” (p. 67). Por que não utilizamos também esta característica para o processo de ensino? Porque é que “apagamos” esta chama natural da criança ao darmos-lhes as respostas prontas que poderiam e deveriam ser investigadas? Talvez a forma como estamos a gerir o currículo não vá ao encontro do que as crianças querem ou precisem de saber sobre o mundo, mas sim do que a sociedade quer que elas saibam. Aji e Khan (2019) indica que a

desmotivação dos alunos conduz a um baixo desempenho o que se torna uma das principais razões para o abandono escolar. Então porque continuar com o método que faz com que cada vez mais crianças não estejam felizes e contentes nas escolas?

Tal como Hurst (2006) refere as “crianças têm de ser vistas como aprendentes extremamente competentes que, devido à sua juventude e à falta de experiência do mundo, requerem uma provisão de aprendizagem cuidadosamente planejada para atender às suas necessidades individuais e coletivas” (p. 205). Contudo, são indivíduos que aprendem através do desafio e da curiosidade que têm um grande interesse pelo mundo que lhes rodeia.

Desta forma, é importante ir ao encontro da curiosidade das crianças, visto que é esta atitude que traz impacto positivo na manutenção do bem-estar e no desenvolvimento da motivação intrínseca, facilitando assim o processo das aprendizagens significativas (Moore, 2014; Neto, 2020, citado por Martins, 2021, p.11).

1.2 - Importância do brincar e ser ativo

Porque é que é importante termos um ambiente que incentive as crianças a brincar de forma livre e ativa? Cordeiro (1996) demonstra que “jogar e brincar fazem parte da vida e não deverão ser abandonados só porque se cresce” (p. 12). Para Onofre (1996) o “brincar e o jogo residem no fundo de cada um de nós; (...) é a nossa vontade de viver” (p. 16). Estes autores, mostram-nos que é importante disponibilizar momentos de brincadeira e de movimento às crianças e que estas ações deveriam estar presentes no ambiente escolar e não ser excluídas e menosprezadas nos currículos.

Tal como Azevedo (2013) refere as crianças têm o direito de brincar, em paz, em segurança e com qualidade, exercendo o direito que têm a ser crianças. Porque é que chegamos à idade da escolaridade obrigatória e deixamos de dar tempo às crianças de brincarem e explorarem o desconhecido

de uma forma livre e espontânea? A autora mostra que na brincadeira o resultado não é importante, mas sim o processo. Nas escolas da atualidade isto não acontece, pois, a avaliação foca-se mais nos resultados que a criança tem nas avaliações sumativa, desvalorizando as ações que os levaram a chegar às suas conquistas.

Para que esta tendência se altere é importante que as crianças tenham tempo e espaço para explorar, criar e brincar umas com as outras (Hanscom, 2018), uma vez que é através destas interações que iniciam o processo da descoberta do mundo. Aji e Khan (2019) defendem que a aprendizagem ativa envolve os alunos no processo de aprendizagem por meio de atividades e/ou discussões em sala de aula em vez de ouvir passivamente um especialista. Para que esta aprendizagem ativa esteja presente nas nossas escolas temos de adaptar o currículo de forma a darmos voz aos interesses e curiosidades das crianças e ainda valorizar o brincar livre e ser ativo.

Azevedo (2013) refere que a “criança que brinca é um sujeito ativo” que busca sentido para o mundo e para si, o que faz com que investigue, debata e experimente (p. 3). As crianças que não têm tempo e oportunidades para brincar de forma livre, de acordo com Declaration on the Importance of Play (2014), tornam-se mais violentas, com problemas sociais e ainda sofrem um atraso no desenvolvimento do cérebro. Para que isto não aconteça, os profissionais responsáveis pelo processo de ensino têm de entender a importância que brincar e jogar têm no desenvolvimento das crianças, seja em que faixa etária for.

Nos primeiros anos de vidas das crianças podemos observar a forma como desenvolvem conhecimento através da brincadeira, como é o caso da descoberta e criação de palavras ou rimas, através de jogos, do experimentar e do brincar (Diniz, 1996). Já Hanscom (2018) refere que o “movimento através da brincadeira ativa livre (...) serve para garantir corpos saudáveis, mentes criativas, sucesso académico, estabilidade emocional e fortes

competências sociais” (p. 14). Esta mesma autora diz ainda que os “corpos e as mentes das crianças dependem desta brincadeira livre e ativa para prosperarem” (p. 83). Com estas ideias conseguimos concluir que o brincar envolve muito mais do que mexer, também envolve interagir, explorar, imaginar, aprender, motivar e socializar. Brincar torna o corpo saudável e a mente ativa das nossas crianças.

De acordo com Martins (2021) as “crianças fisicamente ativas têm cérebros mais ativos e aprendem com mais sucesso os conteúdos mais abstratos, pelo que, durante os tempos letivos, deveria ser atribuído um papel de maior peso ao corpo das crianças” (p. 17). Seria importante criar momentos de jogos e brincadeiras no exterior que provocassem as crianças a descobrir novos conteúdos e/ou relacionar o mundo exterior com os temas tratados na sala de aula.

1.3 - Brincar

De acordo com Lopes (1996) onde “quer que a existência humana se realize, o fenómeno brincar pode ocorrer” (p. 34). Tal como foi mencionado anteriormente, brincar permite desenvolver competências sociais, emocionais e cognitivas. E é importante as crianças brincarem, pois o brincar é uma ação inata do humano. É necessário sermos ativos para estarmos predispostos para aprender.

Muitos autores abordam este tema do brincar e tentam definir esta ação característica de qualquer mamífero. Onofre (1996) indica que “brincar é aprender” (p. 15). Já Lopes (1996) mostra que “brincar é a primeira opção da criança” (p. 37) sendo algo que “emerge da essência do próprio ser humano” (p. 34). Para Azevedo (2013) “brincar é (...) uma atividade não-séria, autocontrolada, cuja satisfação é intrínseca” (p. 41). Nas palavras de Cordeiro (1996) “brincar é um fim em si próprio e não apenas um meio para se atingir qualquer outro objetivo” (p. 45). Hurst (2006) recorda que o

“brincar é a maneira de a criança aprender e que negligenciar ou ignorar o papel do brincar como um meio educacional é negar a resposta natural da criança ao ambiente e, na verdade, à própria vida” (p. 94).

Tendo em conta estas definições é necessário relembrar os docentes que é possível utilizar esta ação natural das crianças na sala de aula de forma a motivar as crianças para a descoberta de novas competências. Para além disto, brincar “pode ser uma das formas mais naturais e com maior benefício para desenvolver fortes competências socio emocionais” (Hanscom, 2018, p. 66).

Ao haver vários indicadores nas escolas por todo o mundo que mostravam ter lacunas no que toca ao brincar nas crianças mais novas, surgiram organizações não governamentais, tal como a International Play Association (IPA), com o objetivo de proteger, preservar e promover o direito da criança de brincar como um direito humano fundamental.

De acordo com a Declaration on the Importance of Play (IPA, 2014), desenvolvida por esta mesma instituição, as brincadeiras são comportamentos, atividades ou processos, controlados e estruturados pelas crianças e ocorrem quando e onde surgem oportunidades. Quando as crianças criam brincadeiras longe do mundo dos adultos criam muitas oportunidades e sensações de liberdade, havendo assim ações mais espontâneas e naturais (Hanscom, 2018, p. 85).

Segundo Hurst (2006), o brincar que é totalmente dirigido pelas crianças pode dar insights valiosos, pois mostra que já estabeleceram alguns entendimentos compartilhados com os adultos e estão a usar o brincar para promover os seus próprios objetivos. É a partir da observação destas brincadeiras, que o adulto compreende qual é o foco de cada criança e a forma como ela se sente em relação àquele comportamento ou ação.

Para promover estes momentos de brincadeira nas salas de aulas é importante distinguir o brincar das outras ações. Segundo Hanscom (2018)

ao envolvermo-nos numa atividade em que temos apenas como objetivo os resultados previamente definidos pelas/os docentes, este comportamento não é brincar. Nas brincadeiras livres das crianças o que importa não é o resultado, mas sim a forma como exploram os objetos ao seu redor. Estas ações fazem com que as crianças cresçam num ambiente feliz e motivador.

Cordeiro (1996) mostra que brincar “permite às crianças sublimar algumas frustrações e aprender a gerir o stress e a contrariedade” (p. 12). Ao brincarem as crianças testam possibilidades, relacionam-se com o ambiente e os outros e ainda movimentam o seu corpo (Azevedo, 2013). Logo podemos dizer que ao brincar a criança ativa todas as dimensões do desenvolvimento humano, tais como, social, emocional, físico e cognitivo. Para além disto, tem oportunidade de desenvolver cada dimensão com prazer e alegria.

Nas palavras de Azevedo (2013) a criança quando brinca está a testar possibilidades (pensa), relaciona-se (com os outros e com o ambiente) e movimenta-se. É nesse momento de brincadeira que a criança ativa todas as dimensões do desenvolvimento humano. No entanto, é necessário refletir sobre esses momentos proposto às crianças para lhes tragam um desenvolvimento na aprendizagem.

Como aponta Abbott (2006):

(...) se as crianças iniciam prematuramente uma atividade lúdica com um recurso antes de terem aprendido tudo o que há para se aprender sobre ele, é provável que adquiram outras informações durante o episódio lúdico, o que diminui o potencial de aprendizagem. (p. 49)

É importante ainda ter em conta que brincar exige dar liberdade para a criança imaginar e explorar os materiais e o ambiente na sua totalidade. De acordo com Azevedo (2013) “aquele que brinca escolhe e decide livremente o que vai fazer; orienta o desenrolar da ação; cria as regras e transforma-as quando necessário; não dependendo de pressão exterior” (p. 8). Logo cabe a

cada criança decidir o tempo que querem estar envolvidas nessa brincadeira, pois se não estiverem a sentir prazer pela atividade que estão a fazer deixa de se considerar uma brincadeira.

1.4 - Jogar

O jogo é um comportamento universal e inato (International Play Association, 2014). É uma parte fundamental da vida, pois é autoescolhido. Segundo Alves e Bianchin (2010) o jogo incentiva a imaginação e auxilia o desenvolvimento das habilidades sociais e cognitivas das crianças. De acordo com a Declaration on the Importance of Play (IPA, 2014), o jogo é uma atividade que dá prazer, satisfação e diversão, logo é uma parte valiosa na infância de cada criança.

Para os/as professores/professoras é importante utilizar o jogo como método de trabalho uma vez que este melhora as regras de convivência, ajuda a perder preconceitos, a rever ideias estereotipadas, a conhecer novas experiências e novos valores de amizade e solidariedade (Martinho, 1996, p. 50). Ao haver este tempo de jogo a criança tem oportunidade de “desenvolver capacidades indispensáveis à sua futura formação e atuação profissional, tais como, atenção, afetividade, concentração e outras habilidades perceptuais psicomotoras” (Alves & Bianchin, 2010, p. 284). Já Fardo, Anastácio, Ramos e Mattar (2022) mencionam que:

O uso de jogos em um ambiente estruturado, com intencionalidade pedagógica, cria contextos de aprendizagem à medida que as estratégias desenvolvidas no ato de jogar são essenciais para o processo de aprendizagem, como: estar atento, coordenar diferentes pontos de vista, realizar diversas interpretações sobre as possibilidades do jogo, classificar e operar informações, tomar decisões ativamente, focar no objetivo, interpretar diferentes papéis, percorrer caminhos diversos, entre outras possibilidades, em um

contexto permeado por regras, feedback, interatividade e descoberta. (p. 1)

Alves e Bianchin (2010) acreditam que é com o jogo que as crianças descobrem o que está à sua volta e começam a relacionar-se com a vida, percebendo a relação que têm com os objetos e o espaço que ocupam. Mostram ainda que é ao jogar que as crianças “colocam desafios e questões para serem por elas mesmas resolvidos, dando margem para que criem hipóteses de soluções para os problemas” (p. 285).

Ao falarmos de jogo não podemos esquecer duas palavras-chaves que estão relacionadas com esta brincadeira: competição e regras. Alves e Bianchin (2010) referem que “os jogos com regras exigem raciocínio e estratégias” (p. 285) e que quando “uma criança se mostra capaz de seguir uma regra, nota-se que o seu relacionamento com outras crianças e até mesmo com outros adultos melhora, reforçando a ideia de que os jogos influenciam no sucesso de aprendizagem das crianças” (p. 285).

1.5 - Olhar para o brincar com outros olhos

Visto que o brincar é um comportamento próprio nas crianças é necessário observá-lo tal como outra área do currículo, se este for entendido como percurso de aprendizagens. De acordo com Hurst (2006) observar o brincar desafia a identificar os comportamentos espontâneos da criança e permite o planeamento ao comparar o que se pretende atingir (currículo oficial) com o efeito real do processo sobre a qualidade da aprendizagem infantil (currículo real). Desta forma a observação é um instrumento fundamental no processo de ensino-aprendizagem.

Este mesmo autor refere que ao “observar o brincar, os profissionais podem ficar mais sensíveis ao envolvimento cognitivo das crianças com diferentes maneiras de explorar, compreender e representar diferentes aspetos do mundo” (p. 202). É importante que, enquanto profissionais de educação,

tenhamos como fonte de informação as ações das crianças durante as suas brincadeiras, uma vez que nos podem dar indicações fundamentais do crescimento de cada criança.

Observar estes momentos de brincadeira faz o/a professor/a compreender a relação que a criança cria com o mundo e identificar quais foram as aprendizagens adquiridas, dando assim evidências para uma avaliação mais concisa. Hurst (2006) mostra que estas observações precisam de “fornecer evidências da compreensão que a criança tem do mundo, o que acontece principalmente quando elas estão livres para interpretar o que fazem à sua própria maneira, especialmente em situações de “brincar livre”” (p. 206). Desta forma, o adulto tem de observar as brincadeiras para conseguir seguir o progresso da criança, pois fornecem informações vitais sobre o ensino-aprendizagem, e ainda permitem avaliar a ação do adulto.

Martins (2021) considera que as crianças têm a capacidade de construir as suas próprias aprendizagens e o seu desenvolvimento, devido às suas experiências e conhecimentos prévios. Hurst (2006) refere que é através da observação do brincar que o adulto pode perceber o nível de desenvolvimento da criança ao observar as estratégias de aprendizagem utilizadas.

Atualmente, esta ideia não está evidente nos nossos contextos, uma vez que não são dadas oportunidades às crianças de brincarem de forma livre e espontânea nos contextos escolares, nomeadamente no 1.º CEB. A carência de tempo para explorarem os objetos e brincarem de forma independente está a afetar as competências sociais, a segurança emocional, a independência e a criatividade das nossas crianças (Hanscom, 2018). Ao haver pouco tempo para brincarem, as crianças vão ter menos aptidão para as competências necessárias numa sala de aula, como por exemplo, prestar atenção, regulação de emoções e aprendizagem (Hanscom, 2018).

Será que é possível levar as crianças a aprenderem os conteúdos previstos no currículo oficial através do brincar? De acordo com Freire (2011, citado por Martins, 2021) as “interações significativas com os conceitos a aprender facilitam a sua internalização e apropriação, passando de meros conteúdos e aprender a informação relevante que pode ser utilizada no mundo real” (p. 17). Nas palavras de Neto (2020) brincar “não é um passatempo ou um entretenimento”, mas sim “um modo de pôr em ação o pensamento” (p. 42), em que ao observar a criança a brincar consegue-se “entrar no mundo dela, compreender o seu temperamento e os seus mecanismos de defesa” (p. 42).

Para as crianças é necessário darmos valor aos conteúdos que lhes são transmitidos na sala de aula de forma a dar sentido ao que estão a aprender. Se elas sentirem que aquele conteúdo não tem sentido ou não lhes fará falta, perdem o interesse, o que dificulta o processo de ensino. Por isto, nada melhor do que utilizar as atividades lúdicas, que representam um processo natural do aprender, para entusiasmar as crianças. Estes comportamentos do adulto fazem com que o processo ensino-aprendizagem seja o mais natural possível para a criança.

Quando o adulto está disponível para escutar a criança nas suas descobertas feitas a partir do brincar estamos a dar tempo e espaço para elas crescerem de forma livre e natural. O objetivo de qualquer docente não é “ensinar às crianças algo que elas possam aprender sozinhas”, é sim ativar dentro delas o “desejo, a vontade e o grande prazer que vem de serem os autores da sua própria aprendizagem” (Malaguzzi, 1993, p. 3).

Segundo Abbott (2006) o brincar estruturado também fornece oportunidades ideais para os professores “darem instruções precisas, explicarem ideias claramente, demonstrarem atividade praticas, formularem diferentes tipos de perguntas e ajudarem os alunos a compreender quão bem eles se saírem” (p. 102 e 103). Desta forma, podemos dizer que:

os efeitos de empoderamento, motivação, envolvimento e sucesso nas aprendizagens dos alunos se devem ao reconhecimento do valor da sua voz e da participação conjunta na gestão e aprendizagem do currículo, salientando-se, para o efeito, a conseqüente transformação do papel do professor. (Conselho Nacional de Educação, 2021, p. 77).

1.5.1 - Papel do adulto

O docente é uma das personagens principais no processo de ensino-aprendizagem de cada criança. Para desempenhar um bom papel é necessário que os/as professores/as tenham em conta que os bons “relacionamentos têm muito a ver com o conhecimento que o adulto tem das crianças e com o contexto da sala de aula para provisão de aprendizagem” (Hurst, 2006, p. 207). Aprendemos a ensinar as crianças ao conhecê-las como pessoas e ao compreender quais são as suas necessidades e maneiras de pensar (Hurst, 2006). Com isto é necessário ter perseverança e paciência de forma que as crianças tenham sucesso nas relações, na escola e nas experiências profissionais futuras (Hanscom, 2018, p. 132).

Desta forma, os adultos têm de motivar as crianças a serem autoras da sua aprendizagem e colocarem-se no seu lugar para identificar qual a melhor estratégia (Onofre, 1996, p. 15). Azevedo (2013) diz que é importante criar ambientes estimulantes e facilitadores da aprendizagem onde o brincar apareça como uma atividade importante no processo de aprendizagem das crianças.

De acordo com Martins (2021):

Os professores deverão desenvolver propostas pedagógicas flexíveis que tenham em conta os interesses e motivações de todas as crianças e integrá-los no trabalho que é desenvolvido, conferindo à escola um ambiente mais familiar em que elas se possam ver refletidas e os seus saberes e experiências valorizados. (p. 23 e 24)

Este mesmo autor mostra ainda que o adulto tem um papel de mediador entre as crianças e as aprendizagens, para que ao longo da sua vida continuem a explorar, a questionar e a descobrir sobre o mundo que lhes rodeia. É importante mostrar às crianças que para termos conhecimento tem de haver processos de investigação e exploração.

Segundo Formosinho (2020) o “primeiro papel do professor é criar um contexto educacional de conforto, confiança, motivação e no qual a curiosidade, as teorias e a investigação das crianças são escutadas e legitimidade” (p. 127). Já Majem e Ódena (2021) referem que o “professor deve controlar tanto o progresso das crianças como a evolução da tarefa educativa a que se propôs” (p. 64). Tem de ter a capacidade de observar as ações das crianças para relacionar com a teoria e os objetivos colocados naquela proposta.

Desta forma, Martins (2021) considerar que a:

(...) construção de um ambiente de qualidade na escola implica um afastamento dos professores da postura autoritária tradicional e do policiamento sistemático, inibidores da criatividade, felicidade e motivação das crianças para aprender, passando, antes, o seu papel por estabelecer relações positivas com as mesmas, e pela criação de um clima de bem-estar emocional e afetivo que predisponha para as aprendizagens do genuíno envolvimento das crianças no trabalho que é desenvolvido (p. 25).

Para criar um ambiente que incentive as crianças a novas descobertas é necessário observar e escutar os seus interesses. As crianças “constroem as suas teorias através de uma constante procura, investigação de sentidos e significados sobre a vida quotidiana dentro e fora da escola. Nesta jornada de pesquisa e indagação, na e sobre a vida, o verbo que orienta a ação não é falar, explicar, transmitir, primeiro que tudo é necessário escutar” (Formosinho, 2020, p. 127).

Segundo Formosinho (2020) escutar:

(...) é estar aberto aos outros e ao que eles têm para dizer; é considerar os outros como sujeitos que contribuem para a investigação partilhada que cada um enceta sobre o sentido e o significado das experiências quotidianas que experiencia (p. 127).

Com isto, o papel do/da professor/professora exige:

(...) um constante levantar de hipóteses sobre os possíveis desenvolvimentos do projeto educativo, o que está intrinsecamente relacionado com o desenvolvimento das tarefas de observação, documentação e interpretação que permite a adequação das atividades e propostas educacionais aos interesses e necessidades individuais e do grupo de pares (Formosinho, 2020, p. 128).

De acordo com Malaguzzi (1993) os professores precisam de aprender a observar as crianças, ouvi-las, a saber quando estão a sentir-se distantes dos adultos, quando estão distraídas, quando estão cercadas por uma sombra de felicidade e prazer ou por uma sombra de tristeza e sofrimento. É importante definir o papel do adulto, “não como transmissor, mas como criador de relacionamentos”, relacionamento entre pessoas, objetos e o meio (Malaguzzi, 1993, p. 4).

Para que os docentes tenham estas ideias em conta no processo do brincar, é necessário que estes adultos sejam seres sensíveis e formados, cuidadosos com a organização e o planeamento do brincar no currículo e não esquecer que o “brincar é também uma atividade de status elevado na educação de crianças pequenas” (Abbott, 2006, p. 95).

A ideia que transmitimos às crianças é fundamental para a forma como é visto o brincar pelos olhos destes cidadãos. Por isso, Abbott (2006) recorda que a “perceção das crianças de como os adultos veem o brincar e de seu status dentro do currículo deriva-se, em grande parte, das mensagens que elas recebem dos adultos” (p. 104). O envolvimento e a interação do adulto nas brincadeiras do grupo podem ampliar o interesse ou a dedicação de uma criança numa determinada brincadeira. Este mesmo autor refere que o “único

ingrediente necessário é estar preparado para participar e passar algum tempo interagindo com um grupo de crianças” (p. 105).

1.6 – Oportunidades e possibilidades de um ambiente lúdico para a aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Como foi referido acima, as crianças aprendem melhor quando os conteúdos são relacionados com ações quotidianas e que sejam trabalhadas de forma dinâmica. Formosinho (2020) mostra que a “aprendizagem processa-se de forma bilateral e recíproca entre as crianças, professores e famílias, em que todos aprendem com todos” (p. 111). Para este autor, as crianças têm um papel ativo na construção do conhecimento, uma vez que esses conhecimentos não são estáticos e permitem a aquisição de novos conteúdos através de ações que envolvem planejar, coordenar ideias e fazer abstrações.

As atividades lúdicas podem ser consideradas como o berço das atividades intelectuais da criança. Alves e Bianchin (2010) referem que estas atividades não são só formas de desafogo ou de entretenimento para gastar energia, mas meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual. Tal como refere Hanscom (...) “o recreio e o tempo disponível para ser criança estão lentamente a desaparecer – o recreio nutre o crescimento da mente e do corpo” e este desaparecimento prejudica o bom desenvolvimento e o sucesso académico (Hanscom, 2018, p. 156 e 157).

Pascal e Bertram (2006) mencionam que a “aprendizagem só corre quando as crianças pequenas têm relacionamentos positivos com as pessoas com quem estão interagindo” (p. 183). Daí a importância de criar uma relação de confiança entre o adulto e a criança, o que podem ser construídas quando o adulto está disposto a interagir com as crianças durante as suas brincadeiras e jogos.

Nestas atividades lúdicas, exige-se que seja “fisicamente equilibrada e variada, estimulante, até mesmo desafiante, que constitua um repto à

imaginação, à criatividade e à exploração dos limites do corpo e da mente” (Cordeiro, 1996, p. 46). Com estas características temos diversas dinâmicas que podem ser introduzidas nos currículos escolares, tais como, jogos didáticos, jogos simbólicos (dramatização), música, dança, entre outros. Estas múltiplas formas de expressão “permitem às crianças representar as observações, as ideias, as memórias, os sentimentos e conhecimentos que vão construindo sobre a realidade que as rodeia e, desta forma, construir e produzir a cultura” (Formosinho, 2020, p. 125).

Segundo DIP (2014) as crianças brincam mais quando estão num ambiente que ofereça oportunidade para vários tipos de brincadeiras. Deste forma, é “necessário criar um ambiente que permita experiências de movimentos plenos e colocarmos menos restrições às crianças para elas procurarem naturalmente as oportunidades de que precisam para uma integração sensorial saudável” (Hanscom, 2018, p. 92). É importante manter o ambiente visualmente simples para poder ajudar na aprendizagem das crianças, bem como oferecer um espaço inspirador e rico (Hanscom, 2018, p. 205 e 207).

Para Azevedo (2013) o modo como o ambiente está organizado fornece sinais à criança sobre aquilo que ela pode ou não fazer e sobre a sua própria possibilidade de sucesso, transformando-se assim na interface entre as intenções do adulto e os desejos da criança. Deve ainda ser capaz de “valorizar, respeitar e estimular a capacidade natural da criança para brincar” (p. 42). Atualmente, os ambientes nas escolas mostram às crianças que brincar não é importante para o seu crescimento, não lhes dando liberdade para poderem explorar o ambiente de forma livre e espontânea. Esta tendência deve ser mudada rapidamente de forma a voltar a integrar comportamentos naturais e importantes para a aprendizagem e crescimento das crianças.

1.6.1 - Integrar as atividades lúdicas no currículo

Uma boa organização do currículo é uma mais-valia para o sucesso escolar de qualquer criança. Segundo Silva (1996) o currículo “engloba todas as experiências e aprendizagens proporcionadas pela escola e qualquer prática educativa que pretenda ter efeito na aprendizagem do aluno” (p. 54). Para Roldão e Almeida (2018, citado por Martins, 2021), o currículo é um “conjunto de aprendizagens consideradas socialmente necessárias, num dado tempo e contexto, a realizar pelos alunos e que cabe à escola o papel de garantir e organizar” (p. 19).

Nas crianças pequenas, o currículo deve integrar tanto os seus entendimentos e capacidades como a qualidade do contexto de aprendizagem oferecido pelos responsáveis por a sua educação (Hurst, 2006). É fundamental que no planeamento do currículo escolar “os processos recebam a mesma atenção que o conteúdo e o contexto” (Abbott, 2006, p. 103).

Desta forma, é fundamental ter em conta na construção do currículo que as crianças “precisam de oportunidade para falhar e cometer erros para que se possam tornar mais confiante e capazes face aos desafios do futuro” (Hanscom, 2018, p. 136). Para que isto aconteça é fulcral que as crianças tenham tempo e espaço para brincarem e mostrar que é possível aprender através do brincar e/ou jogar.

Tal como DIP (2014) refere as interações lúdicas com os outros ajudam a entender relacionamentos e apegos, linguagem, papéis e estruturas sociais. Já Martins (2021) mostra que os “tempos letivos que promovam vivências verdadeiras e o contacto direto com os conceitos vivos tornam as aprendizagens autênticas” (p. 63). Ter estes momentos espontâneos e naturais na vida das crianças só melhora os nossos currículos e o processo de ensino-aprendizagem.

Tendo por base todos os aspetos referidos acima, interessa compreender como podemos integrar as atividades lúdicas no currículo

oficial. Ao analisar os documentos oficiais do Ministério de Educação destinadas para ensino básico, como é o caso do Perfil do Aluno à saída da escolaridade obrigatória (PA) e as Aprendizagens Essenciais (AE), podemos identificar que são sugeridas atividade lúdicas para promover determinadas competências nas crianças.

No PA, para a concretização dos princípios, valores e áreas de competência pré-definidos pelo Ministério de Educação, é sugerido um conjunto de ações determinantes para o desenvolvimento de qualquer criança. Dentro destas ações podemos ver que as atividades lúdicas dentro e fora da sala de aula devem ser valorizadas: “organizar o ensino prevendo a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados, promovendo intencionalmente, na sala de aula ou fora dela, atividades de observação, questionamento da realidade e integração de saberes”; “promover de modo sistemático e intenciona, na sala de aula e fora dela, atividades que permitam ao aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões com base em valores”; “criar na escola espaços e tempos para que os alunos intervenham livre e responsabilmente” (2017, p. 31).

À luz das implicações práticas sugeridas neste documento de referência para a/o docente, é possível propor às crianças atividades lúdicas. Para além do trabalho feito em sala, as ações que ocorrem fora das quatro paredes também são fundamentais para o crescimento da criança, logo deverá também ser um aspeto a ter em conta no desenvolvimento e observação dos comportamentos das crianças.

Nas AE’s são dadas várias propostas de tarefas com componentes lúdicas nas diferentes áreas curriculares. Na área do Português é possível desenvolver as competências no domínio da leitura através de atividades lúdicas que impliquem que as crianças façam dramatização, recitar, recontar, recriar e ilustrar (p. 10). Ao longo da intervenção desenvolvida, e apresentada

mais à frente, o uso de atividades lúdicas para trabalhar aspetos do currículo oficial foi objeto de estudo e de aprofundamento.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo irá ser apresentada a metodologia de investigação utilizada no estudo. Quando se fala da metodologia refere-se a forma como o estudo foi organizado e dinamizado. Com isto, este capítulo está organizado da seguinte forma: apresentação da questão-problema e dos objetivos do estudo; explicitação da metodologia utilizada; e identificação das estratégias de recolha e tratamento de dados usadas nesta investigação.

2.1- Questões e objetivos

Durante as observações feitas nos contextos de estágio e noutros contextos experienciados percurso profissional, surgiram algumas questões que me levaram a colocar em causa o processo de ensino utilizado atualmente nas nossas escolas. Algumas dessas questões foram: Porque é que os alunos manifestam que não gostam da escola? Porque é que chegamos ao 1.º Ciclo e deixamos de aprender através do brincar?

Tendo estas interrogações como ponto de partida, desenvolvi um projeto em que o que pretendia era analisar a importância do brincar e das atividades lúdicas para o desenvolvimento de aprendizagens das crianças do 1.º ciclo do Ensino Básico. Com isto, neste projeto de investigação pretendo investigar as atividades lúdicas como estratégia de ensino-aprendizagem, procurando compreender se esta é adequada para áreas de competência presentes no Perfil do Aluno à saída da Escolaridade Obrigatória e nas Aprendizagens Essenciais.

Enquanto profissionais de educação, é necessário não esquecer que existem diferentes métodos de ensino e que é importante adaptarmos esses métodos de acordo com o grupo de crianças que temos. Tal como foi defendido no quadro teórico acima apresentado, uma das estratégias que pode

ser usada é a incorporação de atividades lúdicas na experiência de aprendizagem no contexto.

Com base nestas ideias e em todo o percurso teórico apresentado no capítulo anterior, a questão-problema do estudo é: **Qual o contributo das atividades lúdicas para a promoção da aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico?** No decorrer da investigação foram surgindo novas questões que permitiram analisar esta problemática:

- O que caracteriza a atividade lúdica?
- Qual o papel do/a professor/a?
- Qual a perspetiva das crianças sobre o brincar e o lúdico na escola?
- Como é que as atividades lúdicas se relacionam com as aprendizagens previstas nos documentos do currículo oficial?

Tendo em conta a questão-problema e as sub-questões, foram definidos objetivos que permitissem identificar se a estratégia é ou não aplicável e se traz benefícios para o ensino na atualidade. Os objetivos definidos foram: compreender de que modo a atividade lúdica das crianças pode ser incentivada pelo/a docente no contexto do 1.º CEB; identificar quais as melhores estratégias lúdicas para a promoção de aprendizagens nas crianças; perceber o que as crianças entendem sobre o brincar e quais as vantagens que essas brincadeiras têm para as aprendizagens na sala de aula.

2.2 – Metodologia utilizada

Existem vários tipos de investigação possíveis a serem adotadas num projeto. No caso deste projeto, a opção recaiu sobre a investigação qualitativa, especificamente a investigação sobre a própria prática.

A investigação qualitativa possui cinco características: a fonte direta dos dados é o ambiente natural; é descritiva; interessa-se mais pelo processo do que pelos resultados ou os produtos; tendem a realizar os dados de forma intuitiva; e o significado é de importância vital na abordagem (Bogdan &

Biklen, 1994, p. 47 a 51). Ainda de acordo com Bogdan e Biklen (1994) os “investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador” (p. 51).

Já Cordeiro (2010) mostra que esta metodologia qualitativa tem “uma dimensão de questionamento filosófico, uma vez que busca o porquê dos fenômenos, e uma dimensão científica, na medida em que se baseia na reflexão sistemática e confronta as questões suscitadas com a realidade” (p. 49).

Uma investigação sobre a própria prática abrange uma passagem de quatro momentos essenciais no estudo: (i) a formulação do problema de estudo; (ii) a recolha de dados que permitam responder ao problema; (iii) a interpretação da informação recolhida com vista a tirar conclusões; e (iv) a divulgação dos resultados (Ponte, 2002, p. 12).

Este tipo de investigação é essencial na prática de qualquer professor/educador pois, tal como Silva (2013) mostra “a reflexão sobre a realização desse plano é acompanhada de um questionamento que conduz a um ajustamento da ação à evolução da situação e à introdução de melhorias na prática” (p. 298). Esta autorreflexão da nossa prática permite que haja uma constante evolução do ensino e que esteja em sintonia com a evolução da nossa sociedade.

De acordo com Ponte (2002) a investigação sobre a prática “é um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática e, portanto, uma atividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem ativamente” (p. 3). Este mesmo autor acredita que esta investigação tem como objetivo alterar algum aspeto da prática do profissional, quando o mesmo considerar necessário haver algum tipo de mudança, podendo ainda ser para procurar compreender

a natureza dos problemas que afetam a prática tentando assim levar a uma estratégia de ação.

Com estas características, pode-se dizer que neste projeto existe a intenção descrever e analisar as experiências de intervenção pedagógica com recursos a atividades lúdicas de uma professora-estagiária, o que será um contributo para a reflexão sobre a profissão. É um projeto que não serve para “desenvolver leis gerais relacionadas com a prática educacional, e não tem como propósito fornecer a resposta a um problema”, contudo, os resultados obtidos irão sugerir “novas formas de olhar o contexto e o problema e/ou possibilidades de mudanças na prática” (Richardson, 1994, citado por Ponte, 2002, p. 9).

2.3 – Recolha de dados

Uma vez que a metodologia utilizada é a investigação qualitativa, e, dentro desta, a investigação sobre a prática, é preciso ter em conta todas as características indicadas anteriormente. Como ilustra a tabela 1, existiu um conjunto de procedimentos destinados a produzir certos resultados na recolha e tratamento de informação do respetivo projeto de investigação.

Tabela 1

Identificação das técnicas de recolha e tratamento de dados utilizadas no projeto

<i>Técnicas utilizadas na investigação</i>	
Recolha de dados	Tratamento dos dados
Observação – Notas de campo Recolha documental – produções feitas pelas crianças Registos fotográficos/áudios	Análise de conteúdo
Questionários	Análise estatística

Assim sendo, as técnicas de recolha de dados escolhidas para este projeto de investigação foram: a observação participante (não estruturada), que deu

origem às notas de campo registadas num diário de bordo; a recolha documental, que se baseia nos registos das crianças (textos descritivos – como se pode verificar nos Anexos 1 e 2); os registos fotográficos e/ou áudios, que serviram de apoio à observação feita no contexto; e os inquéritos, por questionário, sendo o público-alvo as crianças. Para analisar os dados obtidos utilizam-se as técnicas de análise de conteúdo e de análise estatística.

Tendo em conta os objetivos e as questões definidas para este projeto, existe uma estratégia de investigação fundamental para a concretização deste estudo, a observação. Segundo Abbott (2006) a observação “é crucial para se avaliar o nível atual do episódio lúdico e intervir de forma sensível” (p. 99) e é através do brincar que os docentes identificam informações cruciais sobre o nível de desenvolvimento emocional, social e cognitivo. Tendo este aspeto como referência, grande parte dos dados recolhidos foram com base nas observações feitas nos momentos de brincadeiras livre (nos recreios) ou nas propostas lúdicas feitas em tempo letivo (na sala de aula).

A observação direta foi muito importante neste projeto, uma vez que todo o processo de investigação teve por base a observação feita no contexto de estágio. Esta observação descritiva, característica do método qualitativo, permite estar em constante contacto com o processo da investigação e de chegar a uma estratégia de ação. Com isto, foi necessário ser um observador participante para ter um envolvimento completo do contexto e do grupo, não esquecendo a importância do equilíbrio entre a participação e a observação para não interferir com o estudo que está a ser posto em prática (Bogdan & Biklen, 1994, p. 125 a 127).

Para Afonso (2005), a observação “é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna” em que a “informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos” (p. 91). Este autor mostra que existem dois tipos de observação: a estruturada e a não estruturada. A estruturada está relacionada com a utilização de fichas ou

grelhas concebidas de acordo com os objetivos definidos no estudo. Já a não estruturada é quando “o investigador quer descrever e compreender o modo como as pessoas vivem, trabalham e se relacionam num determinado contexto social, [implicando] que o investigador se insira na situação” (p. 92).

No contexto de estágio as observações efetuadas foram não estruturadas visto que não houve grelhas pré-definidas das ações ou comportamento esperados nas brincadeiras das crianças. O pretendido com esta técnica era apenas o registo detalhado da forma de brincar de cada um, indicando sempre as interações com o espaço e os outros durante o ato do brincar. Posto isto, e de forma a conseguir recolher uma grande quantidade de dados através destas observações tive de interagir bastante com as crianças nestes momentos, o que me tornou uma observadora participante.

As notas de campo foram registadas num diário de bordo que serviu de apoio para o desenvolvimento do projeto. Para Afonso (2005) o diário de bordo “consiste num relato quotidiano da atividade do investigador, geralmente com um carácter reflexivo e prospetivo, no que respeita ao enquadramento teórico e à condução da estratégia da investigação” (p. 93). Estes registos devem ser concretos e não vagos, em que o investigador “deve descrever as próprias observações e não as inferências elementares derivadas dessas observações (Pelto & Pelto, 1987, citado por Natércio, 2005, p. 94).

Neste instrumento de apoio à investigação temos as respetivas notas de campo que serviram para ajudar a “acompanhar o desenvolvimento do projeto a visualizar como é que o plano de investigação foi afetado pelos dados recolhidos, e a tornar-se consciente” de como é que esses dados foram influenciados (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150 e 151). Ou seja, dentro desta técnica temos os relatos dos sujeitos, reconstruções do diálogo, descrição do espaço físico, relatos de acontecimentos particulares, descrição de atividades e a reflexão do comportamento do observador.

Para completar os dados retirados no contexto e de forma a dar voz às crianças, foi pedido ao grupo que escrevesse e representasse as brincadeiras e momentos que mais gostaram de fazer num determinado intervalo (como se pode observar nos Anexos 1 e 2). Esta estratégia teve como objetivo caracterizar as brincadeiras do ponto de vista das crianças e identificar as atividades lúdicas que mais gostaram de fazer.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), estes textos servem como “fontes férteis descritivas de como as pessoas que produziram os materiais pensam acerca do seu mundo” (p. 176). Já Lee (2003, citado por Afonso, 2005), refere que estes registos feitos pelos protagonistas do estudo “permitem recolher informação relevante, nomeadamente, através de sinais ou traços de usura que permitem inferir sobre a intensidade e natureza da sua utilização” (p. 91).

Para além destes registos escritos feitos pelo investigador e pelas crianças, este estudo conta também com o apoio de registos fotográficos dos diferentes momentos que se tornaram relevantes para o processo de investigação. Esta ação serve de apoio aos registos escritos pois, poderá haver momentos em que os detalhes são demasiado numerosos ou ambíguos para registar verbalmente (Bogdan & Biklen, 1994, p.142). Estes aparelhos permitem “recolher informação relevante, nomeadamente, através de sinais ou traços de usura que permitem inferir sobre a intensidade e natureza da sua utilização” (Lee, 2003, citado por Afonso, 2005, p. 91).

Segundo Quivy (1992), com os inquéritos por questionário as análises “são mais profundas, visto que os dados são, em princípio, mais complexos e perfeitamente padronizados à prática” (p. 223). Este mesmo autor refere que esta técnica faz com que o estudo seja mais preciso e tenha mais rigor, ajudando assim na clareza dos resultados obtidos.

Dentro dos inquéritos pode-se utilizar dois tipos diferentes para obtermos os dados pretendidos: as entrevistas e os questionários. As entrevistas são uma “interação verbal entre o entrevistador e o respondente, em situação de

face a face ou por intermédio do telefone” (Afonso, 2005, p. 97). Os questionários consistem num “conjunto de questões escritas a que se responder também por escrito”, em que o objetivo principal consiste na conversão da “informação obtida dos respondentes em dados pré-formatados, facilitando o acesso a um número elevado de sujeitos e a contextos diferentes” (Afonso, 2005, p. 101).

O questionário feito ao grupo foi construído com o objetivo de entender o que o grupo de crianças em estudo sabia sobre o conceito do brincar e ainda de verificar se as crianças valorizam esse comportamento. Tal como refere Afonso (2005) esta técnica pode-se “centrar na recolha de dados sobre o que o respondente sabe”, pode-se orientar “para o que o respondente quer ou prefere” ou pode ainda “selecionar o que o respondente pensa ou crê” (p. 103).

Tal como se pode observar no Anexo C, o questionário inicia com uma breve explicação dos objetivos do estudo e a demonstração de algumas propostas feitas ou brincadeiras criadas do estudo, terminando com a questão “Agora que já sabes o que pretendo com estas questões, queria saber se queres ou não continuar com o questionário?”. Era importante que este questionário fosse feito de livre vontade das crianças, uma vez que o próprio tema do estudo procura ir de encontro ao supremo interesse da criança.

De seguida, o questionário foi dividido em quatro partes: a primeira parte consiste nos dados pessoais, em que os únicos dados relevantes são a idade e o sexo; na segunda parte temos as questões sobre os momentos livres passados no recreio; a terceira parte incide nos momentos vividos em sala de aula, em que se questiona sobre as propostas feitas e a forma como consideram ter aprendido; e, por último, temos o brincar e aprender na sala de aula, em que se pretende saber o que as crianças que responderam ao questionário entendem acerca destes dois conceitos.

No que diz respeito às questões colocadas, grande parte delas entram nas características de respostas curtas, havendo uma questão - questão n.º 6 - com resposta por ordenação. De acordo com Afonso (2005) as respostas curtas requerem “apenas uma palavra ou uma frase muito sintética” e as respostas por ordenação confrontam o “respondente com uma lista de proposições, sugerindo que as ordene em função de um critério específico” (p. 104).

Relativamente à aplicação do questionário, das 26 crianças que constituíam esta turma do 3.º ano, 22 participaram no questionário, em que 9 delas são do sexo feminino e 13 do sexo masculino, variando as idades entre os 8 e 10 anos. O mesmo foi disponibilizado ao grupo depois do intervalo, e foi lido em voz alta pelo investigador de forma a haver um momento de esclarecimento de dúvidas antes de iniciarem. Após o esclarecimento de dúvidas a realização do respetivo questionário foi feita individualmente e de uma forma autónoma.

2.4 - Tratamento de dados

Tal como foi referido anteriormente, as técnicas de tratamento de dados utilizadas foram: a análise de conteúdo e a análise estatística. Foram aplicadas duas técnicas de análise de dados uma vez que houve dois tipos de dados recolhidos durante a investigação.

A análise de conteúdo consiste na aplicação de processos técnicos precisos, o que permite que a interpretação não tome como referência os próprios valores e representações do investigador (Quivy, 1992). Quivy (1992) mostra ainda que esta análise de conteúdo permite “satisfazer harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva” (p. 227).

A análise estatística refere-se aos dados retirados a partir dos questionários, que podem servir como verificação para as ideias que se

desenvolveu durante a investigação (Bogdan & Biklen, 1994, p. 194) ou para identificar o ponto de vista das crianças estudadas.

Qualquer uma das técnicas mencionadas acima teve bastante relevância para o projeto de investigação, uma vez que é a partir das mesmas que é possível responder à questão colocada e compreender como é que as atividades lúdicas promoveram aprendizagens, tendo por base as observações e análises documentais feitas no contexto. É importante relembrar que este projeto não pretende mostrar que a estratégia investigada deve ser utilizada nos contextos escolares, mas que é possível adotá-la no nosso ensino.

CAPÍTULO 3

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo inicia-se com a apresentação do contexto e dos participantes que integraram o respetivo projeto de investigação. É neste capítulo que é feita uma breve descrição da intervenção pedagógica adotada no contexto de estágio e a análise dos dados recolhidos. Esta recolha teve por base, a observação participante em que foi possível obter registos descritivos de cada momento experienciado com as crianças e através de registos escritos por parte dos intervenientes.

3.1 – Contexto e participantes

A instituição na qual foi desenvolvida a prática pedagógica pertence ao setor público num agrupamento de escolas do concelho do Barreiro. Esta escola foi construída em 1962, iniciando apenas o seu funcionamento em 1963. É uma escola que foi planeada apenas para a valência do 1.º Ciclo do Ensino Básico, contudo, em 2002, foi adicionado outro edifício para o jardim de infância. Atualmente existem duas salas com crianças com idades entre os 4 e 5 anos e quatro turmas para cada ano escolar existente no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O espaço exterior é um ambiente muito importante para este estudo e esta escola conta diferentes locais onde as crianças conseguem desenvolver várias brincadeiras. No recreio, as crianças têm disponível: um campo polidesportivo, duas cabanas, jogos desenhados no chão, vários bancos de jardim, um moinho, uma horta e várias árvores grandes espalhadas pelo espaço do recreio. No final do estágio a escola estava a construir um parque com baloiços e escorregas para adicionar um local em que se desafiam as crianças a desenvolver a motricidade.

O período de estágio foi realizado com uma turma do 3.º ano, constituída por um grupo de vinte e seis crianças, sendo que doze são do sexo feminino e quatorze do sexo masculino, com idades entre os oito e os dez anos. Era uma turma que tinha três crianças com necessidades especiais, em que três delas tinham dificuldades na escrita e na leitura.

De modo geral, pode-se considerar que a turma é formada por crianças com um grande interesse por aprender e por saber mais sobre os assuntos que surgiram dentro ou fora da sala de aula. Era um grupo que aderiu com facilidade às propostas colocadas e que gostava de desafios e atividades fora da rotina. Estas características levam com que o/a professor/a tenha um grande desafio para inovar o método de ensino de forma que o grupo mantenha o gosto pelo aprender.

Para além de apresentarem esta característica mais crítica e reflexiva, era um grupo que mostrava uma relação de afeto e confiança pelo outro. Existia uma constante vontade de ajudar o próximo, seja em momentos de atividades ou momentos livres, e uma constante procura de afetos. Apesar de a turma apresentar esta empatia e entreajuda, era-lhes difícil ainda gerir os próprios conflitos sem a presença de um adulto para desempenhar um papel de mediador.

Na sala de aula o grupo era bastante autónomo e respeitador, pois as crianças sabiam quais as tarefas que tinham de desempenhar e as regras que tinham de cumprir. Para ajudar esta gestão do grupo e do tempo a professora titular utilizava alguns instrumentos característicos do modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM), tais como: o mapa de tarefas, o mapa de presenças e as regras da sala. Apesar de utilizar alguns instrumentos característicos do MEM, a docente não seguia nenhum modelo pedagógico em concreto, sendo introduzido ao grupo os instrumentos necessários de acordo com os objetivos estipulados pela professora.

Em relação à professora titular, importa referir que tem 17 anos de tempo de serviço docente e que leciona na escola em que frequentei o estágio há 10 anos. É uma docente que já conta com alguns anos de experiência e conta também com edição de manuais escolares em 2006. Este recurso dirigido para os alunos foi estruturado para estimular a autonomia, a comunicação e a reflexão, permitindo que a aprendizagem se cruze com o prazer e o gosto pela matemática.

Relativamente à dinâmica dentro da sala de aula, a professora cooperante utiliza o manual como apoio para o processo de ensino, seguindo a ordem que está previamente definida por este recurso. Contudo, acaba também por construir outros materiais que servem de auxílio para o processo de ensino-aprendizagem. Os materiais utilizados pela professora cooperante foram: jogos de tabuleiro ou com peças (como o tangram), jogos digitais (por exemplo, Plickers e Kahoot) e tarefas que proporcionem momentos de competição (desafios de matemática ou a “caça ao erro”). Estas tarefas serviam para avaliar as crianças tendo em conta a matéria já lecionada, no caso da matemática, e no caso do português, para melhorar a escrita e leitura.

Durante o período de estágio, verifiquei que havia um grande ambiente de cooperação e entreajuda nas diversas atividades e tarefas propostas ao grupo. Este trabalho de equipa é feito no decorrer das rotinas da sala, como é o caso das tarefas diárias que cada aluno ou par de aluno tinha de realizar. Este mapa de tarefas está exposto na sala e em que cada um tem de realizar a sua tarefa antes de terminar o dia. Estas tarefas eram: escrever a data; distribuir os lanches e o leite; deitar fora o lixo; dar a comida ao peixe e á tartaruga; entre outras.

Para além destas dinâmicas, a professora titular valorizava a importância do trabalho autónomo. Para desenvolver esta competência foram disponibilizados diversos materiais para as crianças trabalharem quando tivessem terminado as atividades propostas. Dentro destes materiais temos as

fichas intituladas de “Números à lupa” e “Palavras à lupa”. Este material foi construído como ferramenta de consolidação da matéria e para sensibilizar as crianças para a importância do trabalho autónomo para o sucesso escolar.

Para além de disponibilizar ao grupo pequenos desafios ou recursos que desempenhassem um papel de desafio, a professora titular organizou a sala de aula de forma a ter um espaço focado no brincar. Nesta área tinha-se livros, jogos, materiais de artes plásticas (folhas, cartolina, lápis de cor, marcadores, etc.), em que as crianças tinham liberdade para brincar e explorar estes recursos ao terminarem as tarefas indicadas pelo adulto. De acordo com as minhas observações, o que era mais procurado pelo grupo de crianças estudado eram os jogos (jogos com peças e de encaixe) e o clube de leitura, em que as crianças liam o livro que queriam e preencher à ficha de leitura feita pela professora cooperante.

Ao saber que as crianças procuram muito os jogos e interessaram pela competição e o desafio, a professora titular também utilizava jogos para o processo de avaliação dos conteúdos nas áreas curriculares da matemática e do português através de momentos lúdicos. Posto isto, todas as semanas os alunos realizavam a “Caça ao erro” e o “Problema da semana”, em que desenvolviam as competências da área de matemática e português através da competição.

Estes materiais serviam como ferramentas de avaliação semanais, em que a professora cooperante identificava as maiores dificuldades das crianças naquele preciso momento e se naquele determinado domínio apresentavam dificuldades ou não. Apesar de ser um momento de avaliação formativa, os alunos não tinham em conta que era utilizado com esse propósito, uma vez que era encarado como um jogo.

No período de estágio tive oportunidade de observar e dinamizar o jogo dos sufixos e prefixos em que a professora tinha como objetivo avaliar este conteúdo. Como se pode ver no Anexo D, este jogo foi feito

individualmente e foi utilizado para a avaliação sumativa das crianças. Sendo um instrumento de avaliação não houve nenhum apoio na sua realização. Contudo, houve sempre um adulto a acompanhar a realização deste jogo pois, foi necessário explicar as regras do mesmo. Ao terminarem era feita a avaliação, ou seja, a contagem de quantas palavras acertaram e quantas erraram para chegarem a uma classificação, havendo assim um processo de autoavaliação.

3.2 – Apresentação da intervenção pedagógica

A apresentação da intervenção pedagógica irá incidir sobre oito propostas de atividades lúdicas planeadas para o tempo letivo e ainda a análise de alguns episódios observados no momento de tempo livre em que o objetivo era observar e identificar de que forma as áreas de interesses influenciam o envolvimento da aprendizagem das crianças.

De forma a descrever melhor toda a intervenção feita com os participantes foram construídas duas tabelas (Tabela 2 e 3) que explicam o tipo de atividades propostas ao grupo. Estas atividades foram divididas por diferentes categorias pois, existem atividades que tem um carácter lúdico e outras que são dedicadas à exploração de materiais. A Tabela 4 apresenta as propostas dedicadas apenas para o tempo livre das crianças.

Tabela 2

Atividades lúdicas propostas durante o período de investigação

Data	Nome da proposta	Objetivos definidos	Categoria
5/04/2022	Jogo das Frações	<ul style="list-style-type: none"> - Formular problemas a partir de uma situação dada, em contextos diversos. - Reconhecer a fração como representação de uma relação parte-todo e de quociente, sendo o todo uma unidade discreta, e explicar o significado do numerador e do denominador em contexto da resolução de problemas; 	Atividade lúdica: jogo

		- Comparar e ordenar frações com o mesmo denominador em contextos diversos, recorrendo a representações múltiplas;	
17/05/2022	Jogo do STOP	- Identificar a classe de palavras.	Atividade Lúdica: jogo
18/05/2022	Jogo do Plickers (massa)	- Estimar a medida da massa de objetos, usando unidades de medida convencionais, e explicar as razões da sua estimativa; - Resolver problemas que envolvam a massa, usando unidade de medida convencionais, comparando criticamente diferentes estratégias de resolução.	Atividade Lúdica: jogo
25/05/2022	Jogo do Kahoot (capacidades)	- Medir capacidades, utilizando e relacionando as unidades de medida do SI.	Atividade Lúdica: jogo

Tabela 3

Atividades com componente lúdica propostas durante o período de investigação

Data	Nome da proposta	Objetivos definidos	Categoria
19/04/2022	“Brincar com o Tangram”	- Reconhecer figuras equivalentes; - Estimar a medida de área de uma figura plana por enquadramento e explicar as razões da sua estimativa.	Atividade com componente lúdica
4/05/2022	“Gaveta das palavras”	- Reconhecer a palavra a partir dos seus grupos constituintes (grupo nominal, grupo verbal e grupo adjetival); - Depreender o significado de palavras a partir da sua análise e a partir das múltiplas relações que podem estabelecer entre si.	Atividade com componente lúdica
11/05/2022	“Comparar massas”	- Medir a massa de um objeto, usando unidades de medida convencionais e relacioná-las;	Atividade com

		- Compreender a que se refere a massa de um objeto e comparar e ordenar objetos segundo a massa, em contextos diversos.	componente lúdica
18/05/2022	“Experiencia com capacidades”	- Expressar ideias matemáticas, e explicar raciocínios, procedimentos e conclusões, recorrendo ao vocabulário e linguagem próprios da matemática; - Medir capacidades.	Atividade com componente lúdica

Tabela 4

Estratégias de alargamento e aprofundamento da experiência lúdica no recreio

Nome da proposta	Objetivos
“Diário do recreio”	- Auxiliar na gestão dos conflitos que ocorrem no intervalo; - Proporcionar um momento de partilha de ideias sobre o que querem ter ou fazer no recreio.
“A caixinha do recreio”	- Disponibilizar materiais reutilizáveis para proporcionar momentos de brincadeira no tempo livre; - Proporcionar momentos que estimulam a criatividade e o trabalho de equipa.
Textos descritivos sobre o recreio de dia 31 de maio de 2022	- Permitir que as crianças partilhem o que mais gostaram de fazer naquele momento lúdico (dar voz às crianças).

Como se pode verificar nas tabelas acima mencionadas, foram feitas diversas atividades, dentro e fora da sala de aula, para envolver o brincar e as atividades lúdicas no currículo escolar. O brincar é um ato voluntário e da livre iniciativa das crianças, enquanto as atividades com componente lúdica não podem ser consideradas brincadeiras livres pois, tal como Hanscom (2018) mostra “quando os adultos dominam e orientam a brincadeira das crianças, esta deixa de ser brincadeira” (p. 83).

Tendo em conta esta ideia, existem atividade da total liberdade para brincarem, outras em que foram propostos jogos, e outras em que existe uma

ficha que orienta as crianças para determinada exploração dos objetos, estas atividades dei-lhes os nomes de “atividade com componente lúdica”.

A ação pedagógica adotada para este projeto não teve por base uma calendarização prévia ou uma listagem de atividade. As propostas apresentadas ao grupo foram surgindo através da análise do currículo construído pela professora titular, tendo sempre em conta as dinâmicas que o grupo mais gostava de fazer.

Para apresentar a intervenção feita junta das crianças, segue a descrição das atividades e das ações realizadas pelas crianças em cada uma das tarefas. Estes comportamentos e atitudes foram registados num diário de bordo de uma forma detalhada para se obter um máximo de dados possíveis para a investigação.

3.2.1 – “Brincar é aprender”

Decidi desenvolver propostas com diferentes objetivos para conseguir retirar dados nas várias etapas do processo de ensino e analisar qual o melhor momento para a utilização das atividades lúdicas no ensino.

3.2.1.1 - Atividades lúdicas usadas com objetivos de consolidação e revisão de conteúdos

Para as atividades lúdicas em que o objetivo era a consolidação de conteúdo foram construídas seis propostas, sendo elas: Jogo das frações (revisão de conteúdo); “Brincar com o Tangram” (consolidação de conteúdo); “Gaveta das palavras” (consolidação de conteúdo); Jogo do STOP (revisão de conteúdo); Jogo do Kahoot (consolidação de conteúdo); Jogo do Plickers (consolidação de conteúdo); e “Experiência com massas” (consolidação de conteúdo).

Os jogos sobre as frações foram feitos com o objetivo de consolidar o conteúdo das frações, mais concretamente, o significado de fração, a relação entre frações e a resolução de problemas com frações. Esta proposta iniciou com a apresentação dos materiais – dados com representações de frações, dados com frações, peças do dominó com frações - com o intuito de mostrar

ao grupo o que cada recurso representa. De seguida, foram feitos 4 grupos de 5 ou 6 crianças e foram lhes entregues os cartões com as regras, como se pode ver no Anexo A.

Durante a realização dos jogos observei que alguns grupos não entenderam as regras, logo acabavam por perder o interesse pela sua realização. Ao identificar esta falta de interesse pelos jogos desloquei-me a cada grupo para poder explicar melhor o intuito e as regras das três dinâmicas.

Dos três jogos que lhes foram propostos, as crianças mostraram-se mais empenhadas no jogo *O caminho certo*, uma vez que foi o único jogo em que os grupos disponibilizaram mais tempo na sua realização. Nos outros jogos as crianças acabaram por não querer jogar, pedindo mesmo para irem desenhar ou brincar com as peças de construção, o que pode ser indicador de que este material era demasiado exigente. Isto mostra que o grupo estava ainda numa fase muito inicial nesta temática e que ainda não tinham consolidado este conteúdo. Isto faz-nos questionar se podemos dizer que se o conteúdo não estiver bem consolidado as atividades lúdicas perdem o seu sentido e tornam o jogo mais difícil e menos apelativo?

A reflexão que faço desta atividade é que o facto de ter criado dois jogos mais complexos para a turma acabou por fazer com que as crianças ficassem pouco interessadas e motivadas para os explorar, o que levou com que grande parte das crianças me pediram para irem fazer uma atividade livre. Como o meu objetivo não seria obrigá-los a fazer este jogo, mas sim dar-lhes prazer enquanto aprendem, permiti que as crianças fossem fazer o que queriam.

A tarefa “Brincar com o Tangram” surgiu com o objetivo de relembrar o conceito de área uma vez que este conteúdo é introduzido no 2.º ano de escolaridade. Desta forma, foi-lhes apresentado um vídeo da escola virtual em que mostra o conceito de área e de seguida foi distribuído para cada aluno

7 peças do Tangram (triângulos, quadrados e trapézios) e uma ficha que servia como orientação e registo das suas descobertas.

Esta atividade não se pode considerar uma atividade totalmente lúdica, uma vez que existe uma orientação por parte do adulto, no entanto é uma proposta com uma componente lúdica, pois a base da proposta é a exploração de um jogo.

Como se pode ver no Anexo B, na primeira parte é lhes pedido para construírem quadrados com as diferentes peças que lhes foram dadas, limitando o número das mesmas. Na segunda parte o objetivo é identificar as áreas das figuras construídas ou representadas.

No geral, a turma não teve dificuldades nos cálculos das áreas dos quadrados construídos, entendendo que quando se usam todas as peças do Tangram as áreas das figuras que construírem são as mesmas, sejam figuras iguais ou não. A dificuldade das crianças nesta parte da ficha foi na construção das figuras/imagens. Isto aconteceu talvez porque as crianças não tiveram muito tempo para explorar as peças do Tangram de forma a construírem diversas figuras. Ao refletir sobre este aspeto, talvez fosse importante iniciar a ficha com a exploração livre do jogo, pedindo para construírem as suas próprias imagens, e numa outra fase pedir para elaborarem os respetivos trabalhos.

O jogo do STOP foi planificado com o intuito de consolidar os conceitos já trabalhados no domínio da gramática, tal como se pode ver no Anexo C. Antes de fazer a atividade com as crianças organizei a sala de forma a criar pequenos grupos de trabalho (7 grupos de trabalho, de 6 a 5 crianças) tendo sempre em conta as crianças que tinham mais dificuldade ficarem com outras com menos dificuldades. Para introduzir esta proposta indiquei à turma que íamos fazer o jogo do STOP.

A turma já sabia como é que se jogava este jogo por isso não foi preciso indicar as regras. Contudo foi-lhes explicado que este jogo do STOP

seria constituído pelas classes de palavras já trabalhadas, tais como: os nomes (próprios ou comum), os verbos (1.^a, 2.^a e 3.^a conjugações), os adjetivos (qualitativos), os pronomes (pessoais) e os determinantes.

Antes de começarmos as atividades coloquei 3 frases no quadro com o objetivo de identificar se as crianças sabiam identificar cada categoria presente na tabela do jogo. Ao iniciar a proposta desta forma pretendi fazer a revisão de cada categoria e identificar se as crianças entendiam as características de cada uma, para não acontecer o mesmo que aconteceu nos jogos das frações.

Depois deste momento em grande grupo, foram distribuídas as folhas com a tabela do jogo do STOP e referi que apesar de estarem em grupo o jogo seria individual, havendo apenas um debate no final de cada jogo. Ao terminar, os pequenos grupos iniciaram o jogo muito entusiasmados. Foi um momento muito barulhento, mas deu para entender que não era um barulho de aborrecimento, mas sim de discussão sobre a proposta. Havia debates sobre a decisão de quem é que dizia as letras e quem dizia o STOP e discussão entre as palavras escritas, como por exemplo:

- Existe pronomes com a letra B? – pergunta a criança 1.

- Não existe, mas temos com T. – responde a criança 2.

(excerto do diário de bordo, dia 24/05/2022)

Estas interações mostram que o jogo olhes foi prazeroso e cativante, uma vez que nunca perderam o foco naquela proposta. Desta forma, considero que a atividade foi bem concretizada pois, as crianças comunicaram muito para descobrirem palavras que se enquadram nas características de cada categoria e fizeram-no através do trabalho cooperativo. Para além disto foi possível consolidar as classes de palavras já trabalhadas de uma forma mais divertida e dinâmica.

Assim como Fardo, Anastácio, Ramos e Mattar (2022) demonstram, os jogos “possibilitam inúmeras contribuições para os processos de ensino e de

aprendizagem, na busca de torná-las mais lúdicas e divertidas” (p. 1). O pretendido com esta atividade e com o presente estudo é tornar todo o processo mais divertido e cativante para as crianças.

Uma outra estratégia a registrar foi o uso de jogos digitais. O Plickers foi feito depois de introduzir a matéria da massa. Foi-me pedido pela professora cooperante para planificar uma atividade de consolidação, desta forma, aproveitei para pôr em prática este jogo digital para retirar conclusões sobre a importância desta ferramenta para a educação da atualidade.

No Anexo D, encontram-se as perguntas feitas nesse jogo. As questões estruturadas pretendiam perceber as dificuldades das crianças na conversão das capacidades de massa. Este jogo, foi feito individualmente, em que cada criança tinha um cartão que lhe permitia mostrar a resposta que achavam que era a correta.

A dinâmica do jogo foi a seguinte: primeiro pedi a uma criança para ler a questão e as hipóteses apresentadas; de seguida, era dado tempo para pensarem sobre o problema apresentado e raciocinarem sobre qual resposta correta; ao chegarem à resposta mostravam o cartão com a opção escolhida; quando todas as crianças respondessem era divulgada a resposta certa; por último, uma das crianças apresentava à turma o seu raciocínio de forma a ajudar os alunos que não conseguiram fazer o exercício.

No geral, o grupo aderiu muito bem ao jogo uma vez que todas as crianças queriam responder às perguntas. Foi um momento em que não havia muito ruído na sala, ao contrário do jogo do STOP. Verifiquei que o grupo estava dedicado ao jogo uma vez que nesses momentos que eram dedicados à resolução do problema as crianças estavam a discutir raciocínios com os parceiros de mesa ou em grande grupo.

Tal como Ramos e al. (2022) apontam a “utilização de jogos no contexto educativo pode configurar-se como uma possibilidade de construção de um novo cenário educativo que esteja coerente com as características da

era digital” (p. 124). Se as crianças sentem gosto e prazer a aprender através de jogos ou jogos digitais, porque não trazer essa ferramenta para a nossa sala de aula e utilizá-la como estratégia no processo de ensino-aprendizagem.

A proposta “Experiencia com capacidades” envolvia a exploração de materiais como garrafas e jarros, em que o objetivo era explorar vários objetos de diferentes capacidades e ao mesmo tempo determinar a capacidade do jarro. No anexo F consegue-se ver que esta proposta envolvia a manipulação de várias garrafas de diferentes capacidades em que serviam de apoio para identificar a capacidade de determinado jarro.

Esta atividade não correu como era esperado talvez pelo simples facto de as crianças não terem bem consolidada esta temática. Muitas crianças não entendiam o que era pretendido fazer e qual seria o objetivo desta atividade. Gostaram de manipular os materiais, mas não reterão nada através da sua exploração.

Através desta observação, e relacionando com os jogos das frações, sinto que o grupo não estava preparado para esta atividade pois, não tinham bem consolidado esta temática ou talvez a forma como esta temática foi introduzida não foi a mais apropriada para esta turma. Será que poder-se-ia ter introduzido esta temática através desta atividade? Será que esta exploração podia ajudar as crianças a interiorização destes conteúdos?

O Kahoot foi utilizado para a consolidação das capacidades. Como é uma atividade que envolve haver uma grande quantidade de computadores, esta parte da aula foi dada na sala de informática, em que foi organizado de forma a haver pares de trabalho. Ao ligar os computadores e abrir o link desta ferramenta digital ocorreram alguns problemas informáticos o que fez com que alguns pares não pudessem jogar. Ao observar este problema em grande parte dos computadores da sala, teve de haver uma adaptação na dinâmica. A turma foi dividida em dois grupos, cada um com o seu computador, e ao serem

apresentadas as perguntas e eram escolhidos dois alunos de cada grupo para responderem.

Ao fazer a atividade desta forma originou um ambiente mais competitivo e, conseqüentemente, permitiu desenvolver outras competências para além das áreas da matemática, como foi o caso do trabalho em equipa. No geral, a turma não teve qualquer problema nesta tarefa, seja na realização do raciocínio matemático bem como na comunicação entre pares. No que toca ao interesse pela atividade, considero que de todas as atividades planeadas e dinamizadas com carácter lúdico uma vez que captou a atenção da turma e não existiu dificuldades na sua realização.

3.2.1.2 – Atividades lúdicas usadas com o objetivo de introduzir conteúdos

A atividade “Comparar massas” foi construída com o objetivo de introduzir determinado conteúdo (unidade de medida da massa) e o pretendido era tornar o ambiente mais exploratório do que transmissivo.

Antes de se iniciar a atividade foi distribuído pela turma o respetivo guião a seguir e a apresentação dos materiais utilizados, como seria o caso de uma balança de pratos. Esta balança de pratos continha vários pesos com diferentes massas de forma a conseguir-se descobrir a massa exata dos objetos escolhidos pelas crianças. Após a leitura da ficha em voz alta foi pedido ao grupo que escolhesse vários materiais sobre os quais queriam saber a massa através da exploração livre da balança de pratos.

Ao escolherem vários materiais disponíveis na sala foi pedido a alguns alunos que fossem determinar a sua massa na balança de pratos. O ideal seria cada dupla ter uma balança de pratos à sua disposição para poder explorar esse material de forma livre e espontânea, mas a escola contava apenas com uma balança. No entanto, o grupo manteve-se focado na tarefa pedida, e mostraram algum interesse e prazer naquilo que estavam a fazer, havendo uma constante vontade a ir pesar os objetos.

Durante essa exploração em grande grupo houve vários comentários que são indicadores que as crianças necessitam de explorar para entender determinados conteúdos. A criança 22 diz: *“uma grama não pesa nada!”* (excerto do diário de notas). Esta observação foi possível através da manipulação livre dos pesos da balança, o que vai ao encontro da revisão de literatura acima apresentada. Abbott (2006) mostra que explorar e brincar “são componentes distintas, ambas dando expressão a diferentes formas de aprendizagem” (p. 98 e 99), em que é através da exploração que a informação e o conhecimento são adquiridos e é através do brincar que se pode identificar se as competências foram ou não consolidadas.

No geral, a turma sentiu-se à vontade na exploração do material e senti que gostaram de aprender através da sua manipulação. Como se pode ser no Anexo E a ficha consistia baseava-se na exploração deste material para que as crianças chegassem a determinadas conclusões.

3.2.2 – Brincar “é divertir”

Para além de ser importante observar com um olhar crítico e reflexivo todos os momentos vividos na sala de aula é essencial que o adulto responsável pelo currículo reflita e analise a importância do ambiente fora da sala de aula para o processo de aprendizagem das crianças. Uma vez que esta investigação se foca na atividade lúdica e na importância que estas ações têm para o desenvolvimento das crianças, não podia deixar de analisar e refletir sobre os momentos livres passados nos intervalos.

3.2.2.1 – Atividades lúdicas no recreio

Tendo em conta todas estas observações e estas explorações que ocorrem nos momentos livres foram desenvolvidos alguns instrumentos e espaços que permitem às crianças desenvolver competências sociais e cognitivas através do brincar. Quanto aos materiais, foi construído um “Diário do recreio”, em que o objetivo seria ajudar a melhorar a gestão de conflitos nos intervalos, uma vez que era perdido algum tempo na gestão

destes conflitos na chegada do intervalo. Desta forma, ao entrarem na sala as crianças iriam registar o que gostaram, o que não gostaram e o que propõem para resolver determinado problema que ocorreu naquele intervalo, como se pode verificar no Anexo G.

Este material ficou por terminar pois, havia poucos registos por parte das crianças dos conflitos que aconteceram no intervalo e não havia muitas sugestões daquilo que gostavam ou não de ter no recreio. Considerei que o grupo não teve uma grande adesão a este material, talvez pelo facto de não quererem escrever o que aconteceu ou porque não sabiam como o tinham de fazer.

Outra das razões da perda de interesse foi o facto de não havido um momento dedicado à análise dos registos e da gestão dos conflitos que ocorreram no exterior. Esta gestão deveria ser feita na reunião de Assembleia, que ocorre no final da semana, mas como esse dia não integra os dias de estágio acabei por não conseguir encontrar momentos dedicados para este debate. Como sentiram que não havia esse reconhecimento pelo que partilhavam acabavam por deixar de procurar este instrumento regulador do momento de brincadeira livre.

Outro dos instrumentos criados para este projeto foi a “Caixinha do recreio”. Este dispositivo foi o último material a ser apresentado ao grupo e teve como objetivo fornecer novos materiais para as crianças brincarem no intervalo, de modo a ampliar as oportunidades e a natureza das brincadeiras. Surgiu a ideia de organizar um cantinho na sala com o intuito de mostrar às crianças que é possível trazer e utilizar materiais reutilizáveis para criar brincadeiras ou novos brinquedos. Os materiais disponibilizados foram: dois rolos de cabelo, peças de tecido, pauzinhos de madeira, caixas de cartão de frutas, giz, bolinhas de algodão, copos de cartão e novelos de lã.

No geral, as crianças gostaram muito da ideia mostrando através de sons de entusiasmo, palmas e perguntas o interesse pelo que continha o saco.

Relembrei à turma que estes são apenas alguns dos materiais que podíamos ter no intervalo e que cabe à turma adicionar ou retirar objetos que pretendam ter ou não no recreio. Referi também que estes objetos seriam para todos e que era importante não estragar os materiais e partilhar uns com os outros pois, todos os elementos da turma o merecem.

Do jeito que L'Ecuyer (2017) mostra a curiosidade é que provoca o interesse pelo aprender, e esta curiosidade “é o desejo do conhecimento” (p. 24). Esta autora menciona ainda que a “aprendizagem é originada no lado de dentro e o mecanismo através do qual desejamos conhecer é a curiosidade” (p. 61). Dai a importância de criar momentos que despertem as crianças e as levem a aprender de uma forma divertida e cativante.

Ao ouvir o toque, houve um pequeno grupo que foi diretamente para perto da caixa para observarem os materiais disponibilizados. Ao verificar este comportamento aproximei-me para observar como é que era feita a seleção dos materiais e o porquê de terem escolhido determinado objeto. Identifiquei que alguns foram escolhidos pela curiosidade que aquele material lhes trazia e outros foram por já terem uma pequena ideia daquilo que iam fazer no intervalo.

Neste intervalo surgiram muitas brincadeiras e novos jogos criados pelos pequenos grupos de crianças. Os materiais que levaram para brincar nesse recreio foram: o giz colorido, os pauzinhos de madeira, os copos e os rolos de cabelo. As brincadeiras criadas foram: desenhos no chão, em que representavam jogos, como a macaca ou o jogo do galo; construção da torre de copos; construção de figuras com os pauzinhos, como por exemplo, casas e torres; e jogos dramáticos, como a representação de um programa de televisão, neste caso o *The Voice Kids*, em que os rolos do cabelo simbolizavam os botões dos júris (analisar anexo H).

Ao ver estas diferentes brincadeiras tentei interagir com o máximo de crianças possível para conseguir entender o que estavam a fazer e ainda tentar

sugerir outras brincadeiras que pudessem fazer com esses objetos ou até mesmo outros que pudessem ser adicionados à “Caixinha dos recreios”.

Em primeiro lugar fui ter com o grupo de crianças que estava a brincar com os paus de madeira, com a lã e com as bolinhas. Iniciei uma conversa para tentar saber o que estavam a fazer e para saber.

- Então meninos o que estão a fazer? – perguntei.

- Estamos a fazer uma casa.

- Muito bem, e como é que vão fazer a casa?

- Então juntamos os paus assim (junta os paus horizontalmente) e depois juntamos tudo com a lã.

- Boa! Vamos tentar então.

As crianças rapidamente perceberam que não iam conseguir juntar os paus com a lã da forma que pretendiam, então disseram o seguinte:

- Para juntarmos os paus assim precisávamos de cola.

- Pois é, e nos não temos cola cá fora. E agora como podemos fazer?

- Então agora fazemos outro jogo.

- Qual? – perguntei.

- Então podemos fazer aquele jogo dos paus em que misturamos todos os paus e depois cada um tem de os tirar sem eles mexerem-se.

- Ah já sei qual é, esse jogo tem um nome. – respondi.

- Sim é o mikado. – Indicou a criança 3.

- Acho que é um bom jogo.

Durante a exploração desse jogo coloquei a seguinte questão às duas crianças:

- Então e o que acham que podíamos adicionar à nossa “Caixinha do recreio”?

- Podemos colocar aquele jogo da torre das peças e que depois temos de as tirar sem elas caírem. – respondeu a criança 8.

- Olha é uma boa ideia, esse jogo também é muito giro. – respondi.

De seguida, direcionei-me para a criança que estava a brincar com os copos. Esta criança estava totalmente empenhada e investida na sua brincadeira, pois repetia muitas vezes o mesmo processo.

A brincadeira em que a criança estava envolvida era a construção de uma torre de copos. A criança começa por construir uma linha de 3 copos, depois por cima colocava 2 copos e no topo colocava 1 copo. Observei que a criança 8 não tinha qualquer dificuldade na construção desta pirâmide, pois nunca a destruiu ou a deixou cair. Aquilo que ele fazia era quando colocava o último copo no topo voltava a tirar os copos todos e construía de novo a sua pirâmide. Ao ver esta brincadeira coloquei a seguinte questão:

- Porque é que não consegues fazer uma pirâmide maior?

- Porque não tenho mais copos!

- Então e se colocares menos copos em baixo, não dá?

- Não porque senão a pirâmide vai cair. – respondeu a criança

7.

- Então a professora amanhã traz mais copos para poderes fazer uma pirâmide mais pode ser?

- Sim!

(excerto do diário de bordo, dia 23/05/2022 às 15h50)

A criança rapidamente perdeu o interesse por o objeto e foi procurar brincar com as crianças que estavam a desenhar com o giz no chão. Passado algum tempo, outras duas crianças foram buscar os copos e começaram a construir também a pirâmide. Como já estavam duas crianças a brincar com este objeto da criança 7 voltou a estar interessado por esta brincadeira. Esta

ação pode mostrar a importância da brincadeira com os pares, pois a criança inicialmente estava a brincar sozinha e procurou uma atividade que tivesse mais crianças para brincar. Parece mostrar que as brincadeiras e conversas com os pares dão motivação e interesse para explorar os objetos e que não é só o objeto que entusiasma a criança, mas também a socialização com os outros.

L'Ecuyer (2017) mostra que a curiosidade provoca o interesse pelo aprender, e esta curiosidade “é o desejo do conhecimento” (p. 24). Esta autora considera ainda que a “aprendizagem é originada no lado de dentro e o mecanismo através do qual desejamos conhecer é a curiosidade” (p. 61). Daí a importância de criar momentos que despertem as crianças e as levem a aprender de uma forma divertida e cativante.

Outras das brincadeiras que um grande grupo de crianças gostou de fazer neste intervalo foi o desenho no chão com giz colorido. Como já era de esperar este objeto fez com que as crianças ficassem muito entusiasmadas pela sua utilização. Este grupo de meninos e meninas fizeram no chão diversos desenhos e registos livres.

Um menino começou a contornar um dos jogos que estavam marcados no chão da escola. Não fez isto porque estava com intenção de jogar esse jogo, mas porque decidiu completar aquele desenho já feito no chão.

Ao terminar esta brincadeira, desafiou um amigo a jogar ao jogo do galo. Estas duas crianças começaram por desenhar quatro linhas no chão (2 horizontais e 2 verticais) e uma delas iniciava o jogo. Ao preencherem os espaços no tabuleiro desenhado por eles iniciavam outro jogo do galo. Ao observar o chão identifiquei que havia alguns números e letras que formavam nomes de pessoas, nomes de jogos (FIFA 22) e até mesmo contas. Estas expressões registadas foram escritas por várias crianças uma vez que ao verem um colega a expressar o que queria dava-lhes também interesse por partilhar com os outros o que gostam.

Outras crianças estavam a fazer desenhos no chão e a ilustrar o jogo da macaca para o poderem brincar. Como este jogo envolvia uma interação mais de movimento, rapidamente tivemos um grande número de crianças interessadas naquela brincadeira.

Neste pequeno intervalo consegui observar que as crianças durante aquele momento “livre” fizeram várias brincadeiras e não dedicaram o seu limitado tempo numa só brincadeira. Desta forma é importante termos vários objetos que permitam as crianças explorarem e brincarem sempre que já não tenham interesse numa determinada brincadeira.

As últimas brincadeiras que consegui observar neste recreio com os objetos que disponibilizei para a “Caixinha do recreio” foram uma com os copos e pedras, os paus de madeira e os rolos para o cabelo.

A dinâmica dos copos começou com a criança 5 que disse à criança 6 que iam jogar um jogo explicando que ia colocar três copos em linha e num dos copos ia por uma pedra. Depois ia baralhar os copos e a criança 6 tinha de descobrir qual era o copo que tinha a pedra.

A criança 5 ficou muito interessada com o jogo e aceitou a proposta da criança 6. Como estavam num chão que não era nivelado viram logo na primeira jornada que não ia dar porque o copo não deslizava bem no suporte. Então a criança 6 disse, e muito bem, que tinham de ir para um sítio que fosse mais liso. Decidiram ir para as mesas de jardim que tinham no recreio. Ao chegarem à mesa verificaram que conseguiam movimentar os copos com mais facilidade, fazendo a experiência com um deles. Com isto, decidiram que era ali que iriam fazer esta brincadeira. Começaram então a jogar em que uma delas ia esconder a pedra e mexer os copos e a outra ia adivinhar onde estava a pedra.

As outras crianças que estavam naquele espaço, seja a comer, a conversar ou a fazerem outras brincadeiras, ficaram muito interessadas naquele jogo, pois viram como era divertido ou como aquele momento estava

a ser prazeroso para aquelas duas crianças. Passado algum tempo já estavam mais do que 2 crianças a jogar o jogo, e o mais interessante é que nem todas as crianças que estavam a interagir naquele momento eram da mesma turma, havendo assim outras crianças de outras turmas envolvidas no jogo.

Em relação aos pauzinhos de madeira, as crianças criaram duas outras brincadeiras. Uma delas foi o jogo do mikado, em que consistia em misturar os pauzinhos num molhe e cada jogador teria de tirar um pau sem que os outros se mexessem. Ganhava o jogador que tivesse mais pauzinhos. Outro foi a construção de uma torre. Esta atividade surgiu devido ao desenho que estava no saco dos pauzinhos de gelado. Esta brincadeira teve uma certa orientação do adulto porque mostrou como é que se construía essa torre através de um desenho e a criança apenas limitou-se a representar o que viu.

Por último, tínhamos o faz-de-conta em que cinco crianças estava a representar o que acontece no programa de televisão “The Voice Kids”. Nesta brincadeira as crianças utilizavam os rolos de cabelo como os botões da cadeira dos jurados (eram 4 jurados, 2 partilhavam o rolo) e uma delas estava nas costas deles a cantar. No final da performance as crianças que eram os jurados davam a sua opinião.

Ao observar este recreio senti que as crianças tiveram maior diversidade de brincadeiras do que qualquer outro intervalo. Existiram crianças a explorarem diversos materiais e a criarem diversas brincadeiras com esses objetos, seja sozinho ou em pares.

Em suma, as principais atividades que fizeram foram as construções, os desenhos, atividades de movimento do corpo, o faz-de-conta e ainda atividades de memória. Cada uma destas brincadeiras foi criada por iniciativa das crianças o que demonstra o nível de criatividade das mesmas e a intensidade do brincar. Para que isto pode-se acontecer foi preciso dar tempo e espaço para as crianças brincarem e explorarem os materiais.

Estas foram apenas algumas das brincadeiras que surgiram com a disponibilização destes materiais reutilizáveis. Contudo, ao haver esta escassez de materiais para brincarem as crianças já tinham tido a iniciativa de trazerem objetos de casa para o recreio. Um dos exemplos foi a construção de uma bola de futebol para poderem jogar nesse momento livre (ver Anexo I).

Em conversa com a professora cooperante e com os adultos que vigiam esse tempo não letivo, percebi que as bolas não eram permitidas no intervalo devido à elevada quantidade de vezes que os alunos eram chamados a atenção para não terem de partir nada enquanto jogavam. Com isto, as crianças decidiram construir elas próprias uma bola de futebol que lhes desse para continuar a ter este momento de prazer e diversão no intervalo.

O jogo de futebol envolvia um guarda-redes e jogadores em que tinham de tirar a bola um dos outros e rematar à baliza. Este é um momento muito agitado porque não existem limites do campo, logo nesse mesmo espaço pode haver diversas atividades, o que pode levar a alguns conflitos entre as crianças.

O facto de as crianças terem poucos materiais que lhes sejam permitidos explorar e utilizar pode fazer com que haja tempo aborrecidos. Este aborrecimento pode causar conflitos, pois as crianças não dispõem de condições propícias à emergência de brincadeiras que lhes causem interesse e prazer. Esta é uma das razões pela qual é importante organizar ambientes que estimulem as crianças a desafiar a mente e o corpo.

Estes são exemplos que mostram a criatividade e imaginação das crianças, sendo apenas necessário ouvir e escutar com atenção os seus interesses e gostos para tornar o ambiente à sua volta mais cativante.

Com o passar do tempo, observei que a caixa nessa semana era procurada e que as crianças ainda tinham interesse por alguns materiais que lá estavam. Identifiquei que objetos como as caixas de fruta, as bolinhas de lã e o novelo de lã foram pouco procurados pelo grupo. Com isto, decidi retirar

estes materiais e introduzir novos, tais como, as cordas, giz branco e umas peças de madeira com formatos retangulares e circulares. Estes novos objetos foram logo utilizados pelas crianças para as suas brincadeiras no recreio, em que aquele que mais gostaram de brincar foi a corda.

Com este material surgiram novas brincadeiras como saltar à corda, sozinho ou acompanhado; fazer tranças; e jogar ao limbo. Foi um momento em que as crianças tiveram uma grande variedade de brincadeiras, fazendo com que o grupo estivesse muito ativo e dedicado nos diferentes momentos que surgiram no recreio.

3.2.3 – Dar voz às crianças

Para além destas observações que fiz dos momentos de recreio, decidi pedir a algumas crianças que escrevessem um texto descritivo sobre o que fizeram no seu intervalo. Este texto foi feito no momento dedicado ao Plano Nacional de Leitura (PNL), que consistia na leitura e realização de uma ficha de compreensão do livro escolhido pela docente. Ao terminarem o trabalho definido naquele dia, sugeri a cada um que escrevesse um texto que descrevesse o que fez no intervalo e como se sentiram nesse momento de brincadeira.

Este material teve como principal objetivo dar a oportunidade à criança de indicar o que aconteceu no intervalo, referindo brincadeiras que tiveram, conflitos que ficaram ou não por resolver e as vivências que ocorreram naquele preciso momento. Para além de desenvolver este lado mais crítico e refletivo das crianças, cumpriu a função de recolher dados relativos à voz das crianças.

Como se pode observar no Anexo J e K, foi pedido às crianças que elaborassem um texto descritivo sobre o recreio. Neste texto tinham de indicar as brincadeiras que fizeram e com quem as fizeram, tentando detalhar o mais possível cada ação e sentimento que tiveram. Os exemplos

apresentados são das crianças 1 e 9 e mostram duas perspectivas diferentes das mesmas brincadeiras feitas nesse momento livre.

Naquele intervalo, como se pode ver nos seus registros, ocorreu um momento muito divertido (de acordo com as crianças 1 e 9) em que as personagens principais foram grande parte da turma, havendo poucas crianças a realizarem outro tipo de brincadeira. Foi uma brincadeira que as crianças gostaram muito de brincar, pois ao chegarem à sala foram logo partilhar com os adultos o que estiveram a fazer, mostrando interesse e orgulho no momento que passaram todos juntos.

Esta foi apenas um exemplo de estratégia que adotei para tentar identificar o que as crianças fizeram no recreio e a partir deste texto as crianças puderam desenvolver diferentes competências que integram o currículo, como por exemplo, o texto descritivo e as suas características; revisão e aperfeiçoamento textual, o que implica reler, avaliar e corrigir. Estes são apenas exemplos de propostas que podemos fazer com as crianças e que envolvam brincadeiras que têm fora da sala de aula.

Para além da recolha de dados com a intervenção destas propostas junto da turma pretendia conhecer a opinião de cada criança quanto ao projeto desenvolvido ao longo do estágio. Desta forma foi feito um inquérito por questionário a que cada criança respondeu individualmente.

Este questionário é composto por 13 questões, em que as 2 primeiras questões são relativas às características pessoais. Contou com a participação de 22 das 26 crianças da turma, uma vez que naquela aula algumas estavam a faltar. Destas 22 crianças, 9 eram do sexo feminino e 13 do sexo masculino, e estão na faixa etária dos 8 a 10 anos (6 têm 8 anos, 14 têm 9 anos e 2 têm 10 anos).

Como se pode analisar no Anexo L, este questionário é constituído por pergunta diretas, perguntas curtas e de ordenação. No geral, o grupo não apresentou dificuldades na realização do questionário e as crianças acabaram

mesmo por mostrar entusiasmo por poderem partilhar a sua opinião sobre o estudo feito.

Com este questionário conseguiu-se obter dados sobre as ideias e concepções que as crianças têm sobre o brincar e a importância deste ato para o processo de aprendizagem.

Na pergunta 9 é pedido que cada um escreva o que para si é brincar. Nesta questão obteve-se várias expressões que nos indicam o que as crianças entendem por este conceito. A criança 20 diz que brincar “é divertido”, a criança 22 que brincar “é ser livre”, a criança 17 refere que “brincar é tudo”, a criança 4 mostra que brincar é “divertimento e alegria” e a criança 1 afirma que “brincar é aprender”.

Foi através do questionário que consegui entender melhor as concepções que as crianças tinham em relação ao aprender através do brincar na escola. Uma das ideias que as crianças têm é que não é possível aprender alguma coisa através da exploração de materiais ou através do brincar. Algumas acreditam que ao estarem a brincar na sala vão estar a “distrair os outros colegas” e não aprendem (criança 2) e que este espaço serve apenas para estar sentado e que não deve ser permitido brincar (criança 7). No entanto, algumas crianças acreditam no oposto, afirmando que brincar também é aprender (criança 14).

Com estas respostas dadas pelos intervenientes do estudo pode-se concluir que para as crianças o momento de brincar é algo que lhes dá prazer e os deixa feliz. Porque não utilizar esse momento de alegria e satisfação para transmitir os valores que a escola tem de transmitir para os futuros adultos da sociedade. E porque que não mostrar aos pequenos cidadãos que é possível aprender fora da sala de aula e que o trabalho da descoberta e investigação é importante para o nosso crescimento.

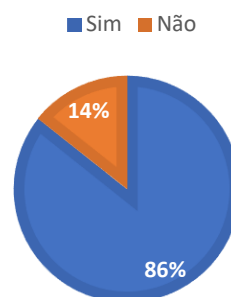
Na pergunta 12 grande parte do grupo acredita que é possível aprender fora das quatro paredes de que estamos tão habituados. Dos 22 participantes, 18 responderam que conseguiam aprender fora da sala e apenas 3 responderam que não, tal como se pode observar no gráfico 1.

Estes dados revelam que as crianças têm uma visão crítica daquilo que observam no seu dia-a-dia. Levar a sala de aula para o exterior só deixará as crianças mais entusiasmadas pelo processo de aprendizagem e torna todo esse caminho mais prazeroso e menos enfadonho.

Para tentar entender se o conjunto de crianças achava importante brincar na sala de aula (pergunta 13, última pergunta do questionário) decidi questioná-los sobre este assunto. De todos os participantes, 6 responderam que achavam importante brincar na sala, havendo várias justificações:

“porque é uma maneira divertida de aprender”; “porque é divertido”; “porque tu tens de trabalhar e de brincar”. As restantes respostas variavam entre o não (14) e o não sei (2) referindo os seguintes aspetos: “devo aprender em vez de brincar”; “porque a sala de aula é para aprender”; “porque ficamos distraídos e não aprendemos”.

GRÁFICO 1 - ACHAS QUE FORA DA SALA DE AULA TAMBÉM CONSEGUES APRENDER COISAS?



Estas respostas levam-nos a pensar e a refletir sobre a forma como queremos e temos de organizar o nosso ensino e a forma como as crianças se sentem durante esse processo. É realmente preocupante vermos que algumas crianças tem a ideia de que, com a sua idade, tem de se focar no “trabalho”, deixando de ser crianças para conseguirem ser o adulto esperado pela sociedade. Será importante passar a ideia que o trabalho é tudo e que temos de deixar de ser felizes para conseguirmos chegar ao sucesso? Será que não é possível tornarmos este crescimento mais prazerosos e alegre para apoiar as

crianças não só do ponto de vista social e cognitivo, mas também na sua felicidade e alegria quotidianas?

Para tentar saber o contributo das propostas feitas na turma, na questão 6 é pedido para colocar por ordem de preferência as tarefas feitas no estudo. As respostas obtidas foram organizadas em duas tabelas em que é possível identificar qual a atividade que o grupo mais gostou e a que menos gostou de fazer. Na Tabela 5 consegue-se ver que as crianças tiveram uma grande preferência por atividade digitais como o Plickers e o Kahoot. Na Tabela 6 conclui-se que as propostas que menos cativaram as crianças foram os jogos das frações e a experiência das capacidades.

Tabela 5

Atividade que mais gostaram de realizar

Atividades	Número de alunos	Percentagem
Jogo das frações	2	9.0%
“Brincar com o Tangram”	4	18.2%
“Gaveta das palavras”	0	0%
“Comparar massas”	0	0%
Plickers – massas	6	27.3%
Jogo do STOP	1	4.5%
“Experiência com capacidades”	0	0%
Kahoot - capacidades	9	40.9%

Tabela 6

Atividades que menos gostaram de realizar

Atividades	Número de alunos	Porcentagem
Jogo das frações	7	31.8%
“Brincar com o Tangram”	0	0%
“Gaveta das palavras”	5	22.7%
“Comparar massas”	2	9.1%
Plickers – massas	0	0%
Jogo do STOP	1	4.5%
“Experiência com capacidades”	6	27.3%
Kahoot - capacidades	1	4.5%

Com estes dados é possível identificar que as propostas que deram mais prazer às crianças foi o Plickers e o Kahoot uma vez que foi escolhido porque: “nós temos de pensar e depois levantar” (criança 1); “é superdivertido” (criança 4); “saímos da sala” (criança 9); “podemos conviver e divertir” (criança 11); “era em equipas” (criança 2); e “não se diz a resposta na sala” (criança 5). Estas respostas mostram os gostos das crianças e como é possível tornar este momento de aprendizagem mais cativante e confortável. Como se pode verificar as crianças gostaram destas propostas por serem atividades em que envolvia estar em movimento, conversar e debater com os colegas e porque torna o ambiente mais confortável para os alunos que têm algum problema de autoestima e confiança.

No que diz respeito à atividade que menos gostaram de fazer, através da Tabela 4 verifica-se que a “Gaveta das palavras” e a “Experiência com capacidades” foram as duas propostas que o grupo menos gostou de realizar, talvez porque de todas foram as que tiveram menos componente lúdica. Esta

conclusão mostra que as atividades que envolvem a exploração livre de materiais, como o jogo do Tangram e a manipulação da balança, são atividades que lhes dão prazer em realizar pois, relacionam-se com o brincar.

Em suma, ao analisar as duas tabelas em conjunto, pode-se concluir que as atividades que mais dão prazer às crianças são as que envolve a competição, a exploração de materiais e o trabalho de equipa, ou seja, jogos digitais ou jogos de tabuleiro. Estes dados vão ao encontro de Malaguzzi (1993) que reforça a necessidade de “pensar na escola como um organismo vivo” e que as “crianças têm de sentir que o mundo está dentro da escola e se move e pensa e trabalha e reflete sobre tudo o que acontece” (p. 1)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Brincando, as crianças observam mais atentamente e deste modo fixam na memória e em hábitos muito mais do que se elas simplesmente vivessem indiferentemente todo o colorido da vida ao redor”

Dewey, 1924, citado por Friedmann, 2003, p. 36

Iniciei este estudo com um conjunto de questões que me guiaram durante todo o percurso adotado para esta investigação. As observações que ocorreram nos diferentes contextos de estágio em que pode estar presente conduziram à realização do respectivo projeto de investigação. Tal como se pode verificar nos capítulos anteriores, a questão-problema foi: **Qual a importância das atividades lúdicas para a promoção da aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico?** Para conseguir chegar a algumas conclusões sobre esta temática desenvolvi e implementar em contexto de estágio diferentes tipos de atividades lúdicas.

Outras questões surgiram durante o estudo que me ajudaram a melhorar a intervenção pedagógica adotada. A primeira dúvida que me surgiu no planeamento das atividades foi o que poderia ser caracterizado como atividade lúdica. Após uma pesquisa sobre este tema concluí que a atividade só pode ser considerada lúdica se a criança tiver total liberdade de exploração do material e ter liberdade para criar a brincadeira que quiser. Tal como Nachmanovitch (1993) brincar é “ter o espírito livre para explorar, ser e fazer por puro prazer” e jogar é uma atividade definida por um conjunto de regras” (p. 11). Para criar atividades lúdicas que favorecessem o processo de ensino-aprendizagem das crianças era preciso ter bem ciente estes dois conceitos.

Ao ter noção das diferenças que eram necessário haver nas diferentes atividades propostas ao grupo surgiu outra questão que me levou a refletir sobre o processo adotado para o projeto de investigação – Como é que as atividades lúdicas se relacionam com as aprendizagens previstas nos documentos do currículo oficial? Para conseguir dar alguma resposta a esta

pergunta tive de colocar em prática uma intervenção em que as atividades lúdicas e o brincar faziam parte das rotinas do grupo, dentro e fora da sala de aula.

Tendo em conta as observações feitas e os registos que obtive neste estudo, considero que as atividades lúdicas e os jogos são um impulso para o caminho da descoberta subjacente à aprendizagem. Tal como acontece na educação de infância, no 1.º CEB as crianças aprendem também através do brincar. Porque é que chegamos ao 1.º Ciclo do Ensino Básico e esta forma de aprender deixa de ser valorizada? Tal como Friedmann (2003) mostra:

O ato do brincar é um diálogo que o ser humano estabelece consigo próprio, com o(s) outro(s) ou com um ou mais objetos. (...) Já seja, de forma competitiva quanto cooperativa, é a partir das trocas com o mundo que tomamos consciência da nossa humanidade. (p. 27)

É através destas brincadeiras que acontecem naturalmente nas crianças que é possível entender os interesses e gostos das crianças, e entender o quais as melhores formas de utilizar a parte lúdica no nosso currículo. Levando em conta os dados recolhidos e analisados nesta investigação, bem como a forma como me senti em organizar a intervenção pedagógica adotada, posso concluir que é mais fácil criar brincadeiras e atividades lúdicas em que o principal objetivo é consolidar determinado conteúdo. Para introduzir uma temática é necessário ter em conta os aspetos fundamentais que queremos transmitir pois, é possível que exista uma perda de interesse na atividade uma vez que não tem determinados aspetos consolidados.

Outras das perguntas que me surgiram durante a intervenção pedagógica foi qual seria o papel do adulto nesses momentos mais lúdicos. É importante que os adultos tenham um papel de observador participante para cativar as crianças a aprender e guiá-las para o caminho desejado. O envolvimento do adulto nos jogos ou nas brincadeiras melhora a relação criança-adulto e torna o ambiente tranquilo e estimulante. O adulto deve

deixar a criança explorar e brincar de forma livre e intervir na altura certa pois, se isto não acontecer, pode fazer com que a criança perca o interesse pelo que está a fazer e pode tornar esse momento pouco livre.

Tentei entender também qual seria a perspetiva das crianças sobre o brincar e o lúdico na sala de aula e qual o seu benefício para o processo de ensino-aprendizagem. As crianças reforçavam o facto de ser importante aprender através do brincar pois, sentiam-se cansadas dos trabalhos que tinham e mereciam ter esse tempo para brincar. Estes feedbacks fazem-nos pensar enquanto docentes. Ao fazer o que esta criança pede não estamos a tornar o brincar uma recompensa pelo trabalho feito? É importante transmitir às crianças a importância do brincar e de lhes dar esse direito que lhes é tão negado nos tempos que correm.

Relativamente à questão-problema, considerando as situações vivenciadas e os dados recolhidos analisados ao longo deste estudo, é possível concluir que existem vários aspetos a ter em conta para utilizar as atividades lúdicas como promotoras de aprendizagens. Tal como Nachmanovitch (2003) menciona, é através da brincadeira e diversão que o indivíduo experimenta todos os tipos de combinações e permutas de formas corporais, sociais, de pensamento, imagens e regras, que não ocorriam apenas com a socialização. Tendo por base todos os dados recolhidos neste projeto de investigação pode-se dizer que as atividades lúdicas trazem vantagens na sua utilização.

A intervenção pedagógica desenvolvida e analisada ao longo deste projeto de investigação permitiu chegar às seguintes conclusões sobre o uso de atividades lúdicas no 1.º Ciclo do Ensino Básico:

- Torna o ambiente mais ativo e dinâmico para as crianças;
- Proporciona mais momentos de colaboração entre as crianças;
- Dá oportunidade às crianças de terem um envolvimento ativo no processo de aprendizagem, em vez de terem apenas um papel de recetores;

- Mostra que é possível aprender sem termos de estar sentados e passivos.

Para além de termos em conta os aspetos positivos apresentados, é necessário entender que existem ideias a não esquecer na utilização desta estratégia, tais como:

- É importante que os conteúdos estejam consolidados antes de fazer uma atividade lúdica/jogo pois, é possível que a proposta deixe de fazer sentido para as crianças;
- As regras dos jogos têm de ser claras para que os alunos não percam o interesse;
- O trabalho em equipa valoriza a atividade;
- As atividades têm de ser bem pensadas e refletidas para que exista a consolidação dos conteúdos mobilizados;
- As escolas nem sempre têm materiais para todas as crianças ou recursos que limitam a utilização de recursos digitais.

Assim como Hanscom (2018) refere, o “movimento através da brincadeira ativa livre (particularmente no ar livre) serve para garantir corpos saudáveis, mentes criativas, sucesso académico, estabilidade emocional e fortes competências sociais” (p. 14). Com este estudo pode observar vários indicadores que confirmam o que esta autora acredita.

A utilização das atividades lúdicas no nosso currículo permite que as crianças estejam mais envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, o que as pode tornar mais confiantes, mais criativas e mais independentes. Foram planeadas oito atividades lúdicas neste projeto de investigação (jogo das frações; “brincar com o Tangram”; “gaveta das palavras”; “comparar massas”; jogo do Plickers (massas); jogo do STOP; “experiências com capacidades”; jogo do Kahoot (capacidades), em que

foi possível proporcionar momentos dinâmicos às crianças e consolidar ou introduzir temáticas essenciais para o 3.º ano de escolaridade.

Ainda neste projeto de investigação, foram introduzidos alguns instrumentos reguladores do momento dedicado à brincadeira livre. Estes instrumentos foram o “Diário do recreio”, em que as crianças registavam o que gostaram e não gostaram de fazer no intervalo e ainda davam sugestões para melhorar esse momento livre.

O outro instrumento foi a “Caixinha do recreio” que serviu de local para guardar materiais reutilizáveis que pudessem utilizar nos momentos de brincadeira, dentro ou fora de sala. Com os materiais disponibilizados o intervalo tornou-se mais divertido, em que as crianças puderam brincar individualmente ou em grupos.

Uma vez que este estudo se foca no brincar era necessário observar e desenvolver propostas dedicadas para este momento de brincadeira. Todas as propostas feitas para este momento tiveram em conta a liberdade e a voz da criança pois, a ideia principal deste trabalho é que as crianças sejam livres para aprender e explorar os materiais e que o papel do adulto não é de transmissor, mas sim de orientador.

Para além de tentar perceber estes aspetos foi-me possível desenvolver capacidades essenciais para um docente que trabalha com crianças entre os 0 e os 10 anos de idade. Tal como se pode verificar no Perfil do desempenho de um professor, existem alguns aspetos a ter em conta na intervenção junta das crianças, sendo eles: utilizar e incorporar “adequadamente nas atividades de aprendizagem linguagens diversas e suportes variados, nomeadamente as tecnologias de informação e comunicação, promovendo a aquisição de competências básicas neste último domínio” (p. 5571); desenvolver “estratégias pedagógicas diferencia das, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sociocultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade

dos sujeitos, mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos” (p. 5571).

Ao terminar esta investigação, que me deu muito gosto em fazer, torna-se mais evidente a importância que o brincar têm nas crianças que estão na escolaridade obrigatória. Com este estudo consegui desenvolver um olhar reflexivo e ajudou-me a olhar para o brincar da mesma forma que as crianças olham. Tal como Friedmann (2003) menciona a “atividade lúdica, mostra-se, pois, um riquíssimo instrumento de trabalho para o desenvolvimento de seres íntegros, que pensam, sentem, criam, trocam experiências, falam com os seus corpos e fazem parte de um todo, em comunhão com a natureza e com o cosmos” (p. 18).

REFERÊNCIAS

- Abbott, L. (2006). "Brincar é bom!": Desenvolvendo o brincar em escolas e salas de aula. Em J. Moyles, *A excelência do brincar* (pp. 94-107). ARTMED.
- Afonso, N. (2005). O projeto de investigação . Em *A investigação naturalista em educação: um guião prático e crítico* (pp. 47-87). ASA.
- Aji, C., & Khan , J. (2019). The impact of active learning on students´ academic performance. *Open Journal of Social Sciences*, 7, pp. 204-211.
- Alves, L., & Bianchin, M. (2010). O jogo como recurso de aprendizagem. *Revista Psicopedagógica*, 27, pp. 282-287.
- Angela, & Hanscom. (2018). *Descalços e Felizes*. (2nd, Ed.) Livro Horizonte.
- Assembleia Geral das Nações Unidas . (1959). Declaração dos direitos da criança .
- Azevedo, N. (2013). Crescendo e Aparecendo: do prazer de brincar à coragem de crescer. *Fundação Brazelton/Gomes Pedro para as Ciências do Bebê e da Família* .
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. (1nd, Ed.) Porto Editora.
- Conselho Nacional de Educação. (2021). Recomendação .º 2/2021 sobre «A voz das crianças e dos jovens na educação escolar». Diário da República, 2.ª série, n.º 135 de 14 de julho de 2021, pp. 75-84
- Cordeiro, M. (1996). Homo Ludens ou como aqui se defende que os bebés também brincam. *Caderno de Educação de Infância*(40), 11-12.
- Crespo, J. (1996). O indivíduo e o jogo. *Cadernos de Educação de Infância*(40), 9-10.
- Decreto-lei nº 239/2001 do Ministério de Educação . (2001). *Diário da República: I série, nº201* .

- Direção-Geral da Educação . (2018). *Aprendizagens Essenciais - Ensino Básico*.
- Fardo, M., Anastácio, B., & Ramos , D. (2022). O uso de jogos no processo de ensino e aprendizagem. *Revista Interações, 18*, pp. 1-4.
- Hurst, V. (2006). Observando o brincar na primeira infância. Em J. Moyles, *A excelência do brincar* (pp. 201-216). ARTMED.
- International Play Association . (2014). Declaration on the Importance of Play.
- L'Ecuyer, C. (2017). *Educar na curiosidade: Como educar num mundo frenético e hiperexigente?* (1nd, Ed.) Planeta.
- Lopes, C. (1996). O lado aparentemente oculto do brincar social no jardim de infância. *Cadernos de Educação de Infância(40)*, 33-39.
- Majem , T., & Òdena, P. (2021). *Descobrir brincando*. (1nd, Ed.) Autores Associados.
- Malaguzzi, L. (1994). Your image of the child: Where teaching begins.
- Martinho, H. (1996). Ludoteca «gira-sol»... um espaço onde tudo pode acontecer. *Cadernos de Educação de Infância(40)*, 49-53.
- Martins, J. (2021). *Recreios escolares como recursos educativos: Contributos para as aprendizagens de crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico [published master's thesis]*. Instituto Universitário Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças: A urgência de brincar e ser ativo*. (1nd, Ed.) Contraponto.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho , J., Lino, D., & Niza, S. (2020). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. (4nd, Ed.) Porto Editora.

- Onofre, P. (1993). Antes do poder do adulto, o princípio era... o Brincar e... antes da invenção da Escola, o princípio... era o Jogo. *Cadernos de Educação de Infância*(40), 13-18.
- Pascal, C., & Bertram, T. (2006). Avaliando e melhorando a qualidade do brincar. Em J. Moyles, *A excelência do brincar* (pp. 187-199). ARTMED.
- Ponte, J. (2022). Investigar a nossa própria prática. *Revista de Investigação em Educação Matemática*, pp. 5-28.
- Quivy, R. (1992). Panorama dos principais métodos de análise das informações. Em R. Quivy, *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (pp. 222-231). Gradiva.
- Silva, M. (1996). Orientações curriculares para a educação pré-escolar. *Cadernos de Educação de Infância*(40), 54-59.
- Silva, M. (2013). Prática Educativa, teoria e investigação. *Revista Interações*, 27, pp. 283-304.
- Tonucci, F. (1986). Contributo para a definição de um modelo educativo: da escola transmissiva à escola construtiva. *Análise Psicológica*, 1, pp. 169-178.

ANEXOS

Anexo A - Cartões para os jogos sobre as frações

Cartão do jogo - Dominó

Regras:

- Não existe número limitado de jogadores;
- Cada jogador deve ter 7 cartões;
- Não devem mostrar os cartões a nenhum jogador;
- Inicia o jogador que tiver a peça com dois números iguais no cartão;
 - Caso haja mais que um jogador, começa aquele que têm o menor número.
- O sentido do jogo segue os ponteiros do relógio;
- Os jogadores só podem colocar uma carta junto à primeira se tiver os mesmos números.
 - Caso não tenham nenhuma carta têm de tirar outra carta do baralho
 - Caso essa carta não de para colocar na mesa tem de dizer PASSO!;
- Quem ficar sem cartas é o VENCEDOR do jogo;

Nota: O jogo só termina quando todos os jogadores ficarem sem cartas.

Cartão do jogo - O caminho certo

Regras:

- Coloca um objeto na casa $\frac{1}{5}$ para iniciar o percurso;
- Separa o grupo em duas equipas;
- Começa a equipa que têm o aluno mais velho do grupo;
- A segunda equipa indica um número que está no tabuleiro do jogo para a primeira equipa descolar o objeto até lá;
- A primeira equipa têm de deslocar o objeto corretamente dizendo oralmente o algoritmo utilizado (frente, trás, direta esquerda);
 - ATENÇÃO: Não podem passar por as casas que tem alimentos pouco saudáveis.
 - ATENÇÃO: Não podes deslocar-se na diagonal.
- Sempre que uma equipa certar na totalidade do percurso e na identificação do número referido ganha 2 pontos;
- A equipa que conseguir 6 pontos ganha o jogo.

Cartão do jogo - Dados mágicos

Regras:

- Divide o grupo em duas equipas;
- Cada equipa tem três dados mágicos;
- Para começar o jogo cada equipa lança um dado e quem tiver o maior número começa;
- A equipa que começa o jogo lancha o dado;
- Tem de construir um problema em que a sua solução seja o número que saiu no dado.
 - Caso a equipa acerte no problema conseguem 1 ponto.
 - Caso a equipa não acerte no problema não recebe 1 ponto.
 - Se ainda não tiverem nenhum ponto não recebem nem tiram.
- Ganha a equipa que chegar aos três pontos primeiro.

Anexo B – Folha com as orientações da tarefa “Brincar com o Tangram”

Nome: _____ Data: _____

Tarefa – Brincar com o Tangram

1. Com as peças do tangram vamos construir oito quadrados diferentes, usando:


Só duas peças	Só três peças
Só quatro peças	Só cinco peças
As sete peças	

2. Tendo como unidade de medida um  os quadrados que construiste tem todos as mesmas áreas? Porquê?

3. Com todas as peças do tangram construí as seguintes figuras.



Indica o que têm essas figuras em comum?

4. Construí uma figura diferentes das anteriores utilizando todas as peças do tangram. Regista a figura construída e a indica a sua área tendo como unidade de medida um .

Anexo C – Folha com a tabela para o jogo do STOP

Nome: _____ Data: _____

Nomes		Verbos			Adjetivos	Pronomes	Determinantes	Total
Próprios	Comuns	1. ^o Conjugação	2. ^o Conjugação	3. ^o Conjugação	Qualitativos			

Anexo D – Folha WORD com as questões para o jogo do Plickers

Considera as imagens que representam diferentes pesagens de duas crianças e de um gato. Qual é o valor da massa do menino?



- A 29 kg
- B 34 kg
- C 30 kg
- D 28 kg

Considera as imagens que representam diferentes pesagens de duas crianças e de um gato. Qual é o valor da massa da menina?



- A 24 kg
- B 54 kg
- C 25 kg
- D 26 kg

Se o menino, a menina e o gato se pesassem ao mesmo tempo, que valor de massa marcaria a balança?



- A 58 kg
- B 60 kg
- C 59 kg
- D 54 kg

Qual é a opção que pode representar a massa de um hamster adulto?



- A 2 kg
- B 25 kg
- C 2 g
- D 25 g

Qual é a opção que pode representar a massa de uma galinha?



- A 40 kg
- B 4 kg
- C 40 g
- D 4 g

Anexo F – Folha WORD com as questões para a atividade “Experiencia com capacidades”

No _____ Nome: _____ Data: _____

Tarefa 1 – Medir a capacidade de um jarro

1. A Adelina tinha um jarro cheio de água com a qual conseguiu encher os copos representados na figura seguinte.



Se a unidade de medida for a capacidade de um copo, qual é a capacidade do jarro da Adelina? Explica como pensaste, registando os passos de resolução.

2. A Adelina encheu novamente o jarro com água. Chegaram os irmãos Eduardo, António, Eliana e Eunice, e pediram-lhe para verter a água para as suas garrafas. Com a água do jarro conseguiu encher as garrafas representadas na imagem seguinte.



Massa do objeto: _____

Se a unidade de medida for a capacidade de uma garrafa, qual é a capacidade do jarro da Adelina? Explica como pensaste, registando os passos de resolução.

3. A Adelina reparou que em cada garrafa está indicada a sua capacidade em litros – 0,5 l (meio litro). Qual é a capacidade do jarro da Adelina, se a unidade de medida for o litro? Explica como pensaste, registando os passos de resolução.



Anexo G – Exemplo de um registo no Diário do Recreio

Diário do recreio

Gostei	Não Gostei	Proponho
porque brincuei muito, lancei e fiz uma dança do tok tok.	porque levei com folha no olho, a Mãe tirou-me o meu fidget toy.	que tenha um parque que tenha babifes.

Semana de 19/4/2022
Aluno/a Margarida Sofia Vaz

Anexo H – Registos audiovisuais do intervalo do dia 5 de maio de 2022 às 15h59



Anexo I – Registos Fotográfico das bolas de futebol construídas pelos alunos



Anexo J – Texto descritivo da criança 1

O meu secreto - 31/05/2022

No recreio eu joguei o lola com os meus colegas mais hora depois.

Jogamos ao fiquir alto e foi muito divertido.

engraçado e depois comemos um pouco e também gostei muito de brincas.



Anexo K – Texto descritivo da criança 9

U meu recreio - 31/05/2022

Texto

Eu hoje no recreio brinquei a um jogo chamado pique-dó. Brinquei com o: Dinis, João, Leonardo, Guilherme F., Guilherme G., David, Carlos, Gabriel, Manuel, Miguel, Santiago, Beatriz, Mariana, Rafaela, Patrícia, Sofia, Ana e o jogo jogase assim. Uma pessoa tenta apunhar os outros mas se alguém estiver no alto (em cima de alguma coisa) não pode ser apunhado(a).



Anexo L – Inquérito por questionário à turma de 3.º ano sobre o brincar e as atividades lúdicas desenvolvidas no tempo letivo

Questionário

Antes de explicar o objetivo deste questionário gostaria de te agradecer por queres fazer parte deste projeto e por me ajudares a investigar sobre as atividades lúdicas, pois são muito importantes para o crescimento de qualquer criança.

Este questionário tem como objetivo saber a tua opinião relativamente às atividades que foram feitas durante o período de estágio, dentro ou fora na sala de aula. Dentro destas atividades temos:



Jogo das Frações



Tarefa “Brincar com o Tangram”



Tarefa “Gaveta das palavras”



Jogo do STOP

Para além disto gostaria de saber qual é a tua opinião quanto aos momentos livres que têm na sala de aula e no recreio (intervalo). Nestes momentos fazes diversas atividades lúdicas, em grupo ou sozinho, sendo elas:



Construções



Peças de encaixe



Brincar com os materiais da caixinha do recreio



Jogos coletivos

Agora que já sabes o que pretendo com estas questões, queria saber se queres ou não continuar com o questionário?

Momentos vividos em sala de aula

6. Abaixo estão as atividades que fizemos em sala de aula que podem entrar para o projeto. Ordena as imagens de 1 a 7, sabendo que 1 foi a que mais gostaste e o 7 a que menos gostaste.



6.1- Porque é que gostaste mais dessa atividade?

7. Como é que achas que aprendes melhor?

8. Em relação aos períodos de trabalho autónomo ou tempo livre na sala, o que procuras fazer nesses momentos?

8.1- Nesses momentos, procuras jogos?

8.2- Que tipo de jogos são?

8.3- O que aprendes nessas brincadeiras?

Brincar e aprender na sala de aula

9. Para ti o que é brincar?

10. O que é que consegues aprender quando brincas?

11. Onde é que tens mais tempo para brincar?

12. Achas que fora da sala de aula também consegues aprender coisas?

13. Achas importante brincar na sala de aula? Porquê?
