



**LSPA**  
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO  
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA



ESCOLA SUPERIOR DE  
EDUCADORES DE INFÂNCIA  
**MARIA ULRICH**

## Pré-Escolar: Um Ensino Escolarizado?

Rute Marlene Esteves Agueiras

Orientadora do Relatório:

Professora Doutora Maria de Lourdes Estorninho Neves Mata

Coorientada por Professora Cecília Moreira

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada submetido como  
requisito parcial para a obtenção do grau de:

Mestre em Educação Pré-Escolar

2018

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizado sob a orientação de Prof<sup>a</sup> Dra Lourdes Mata, apresentada no ISPA - Instituto Universitário/ESEI Maria Ulrich para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar, criado por Aviso n.º 9331/2017, publicado no Diário da República, 2.<sup>a</sup> série, n.º 165, de 28/08//2017

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho às pessoas que sempre me apoiaram e acreditaram em mim. Cada gesto, palavra, abraço e beijinho foram preciosos nesta longa caminhada. Sem esta força tudo seria mais difícil de conseguir ultrapassar e conquistar este grande desejo.

## **AGRADECIMENTOS**

A realização deste trabalho só foi possível graças ao contributo de algumas pessoas que permaneceram ao meu lado neste processo de formação. Por isso não poderia deixar de agradecer:

À instituição onde foi realizada esta investigação e também aos respetivos colaboradores que sempre disponibilizaram para me ajudarem quando mais precisei. Sem eles, esta investigação não teria sido possível.

Um especial obrigado à minha Orientadora Professora Doutora Maria de Lourdes Mata pela orientação, apoio e sugestões dadas ao longo desta investigação.

À minha orientadora, Professora Cecília Moreira o mais sincero obrigado pelo o apoio e auxílio e orientação necessária ao longo da minha prática profissional supervisionada.

A todos os outros professores, que proporcionaram aprendizagens e desafios que foram essenciais ao longo deste percurso.

Aos meus pais que sempre acreditaram nas minhas capacidades e me incentivaram para seguir este sonho.

Ao meu namorado pela paciência, compreensão e apoio incondicional ao longo desta caminhada.

À minha amiga Ana que sempre me incentivou com palavras de estímulo.

Às minhas duas colegas de mestrado, Carla Rodrigues e Carla Nascimento pelos momentos de partilha, compreensão, entusiasmo e por terem tornado as noites longas num caminho de vitória e conquista.

**A todos o meu muito Obrigado, por terem feito parte deste sonho conquistado...**

## **RESUMO**

O presente relatório decorre da Prática de Ensino Supervisionada realizada num contexto de Educação Pré-Escolar (EPE), com um grupo de 16 crianças com 5 anos. Teve como a finalidade conhecer e caracterizar duas abordagens pedagógicas diferentes, mais concretamente o uso de uma pedagogia transmissiva e de uma pedagogia mais ativa, assente na utilização de jogos.

Neste sentido, delineámos como objetivos centrais: identificar as vantagens e/ou desvantagens da implementação de práticas mais transmissivas, e identificar a sua eficácia e papel motivador na aprendizagem. Neste âmbito, procurei mostrar que ao utilizar atividades lúdicas, como os jogos tradicionais, se conseguem desenvolver competências cognitivas, e promover aprendizagens diversificadas, incorporando ao mesmo tempo a cultura onde vivemos, papéis sociais e regras.

A nível metodológico este estudo é de natureza qualitativa, enquadrado num paradigma interpretativo, tendo como técnicas de recolha de dados, uma entrevista à educadora e a observação das crianças em espaço de atividades estruturadas como a realização de fichas e em momentos mais lúdicos como o jogo, com recurso às notas de campo.

Os resultados permitem inferir que, através de pedagogias mais ativas as crianças conseguem explorar e apropriar-se mais facilmente de conhecimentos e conceitos, sendo agentes na construção das suas aprendizagens. Por sua vez, em situações assentes em pedagogias mais transmissivas os conhecimentos são apresentados pelo o educador, não havendo muitas vezes espaço nem tempo para que cada criança se aproprie e atribua significado a esse conhecimento.

**Palavras-Chave:** Educação Pré-Escolar, aprendizagem, pedagogia transmissiva, pedagogia ativa, motivação.

## **ABSTRACT**

This report is the result of the Supervised Teaching Practice in a Pre-school Educational context, with a group of 16 five-year olds. Its purpose was to know and characterise both different pedagogical experiences, namely the use of a transmissive pedagogy and of a more active one, based on the use of games.

In this sense, the following were the main purposes outlined: to identify the advantages and disadvantages of implementing more transmissive practices and to check its effectiveness and motivating role in learning. In this field, I tried to show that by using playful activities, such as traditional games, one is able to develop cognitive skills and promote diversified learning by incorporating both culture and social roles and rules.

Methodologically, this study is of qualitative nature, inserted in an interpretative paradigm, having, as data collection techniques, an interview to the pre-school teacher and the observation of the children, both in structured activities, such as worksheets, and in more playful moments, such as the game, using field notes.

The results allow to infer that, on the one hand children are able to explore, get knowledge and know concepts more easily through more active pedagogies, as they participate in the construction of their own learning. On the other hand, in situations that are based on more transmissive pedagogies, knowledge is presented by the teacher and there is not much space or time for every child to get knowledge and give meaning to it.

**Keywords:** Pre-school Education, Learning, transmissive pedagogy, active pedagogy, motivation.

# ÍNDICE

<b>DEDICATÓRIA</b> .....	<b>III</b>
<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	<b>IV</b>
<b>RESUMO</b> .....	<b>V</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>VI</b>
<b>INDICE DE ANEXOS</b> .....	<b>IX</b>
<b>INDICE DE ABREVIATURAS</b> .....	<b>IX</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>1</b>
<b>1. CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	<b>3</b>
1.1. EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR DIFERENTES PERSPETIVAS E ABORDAGENS .....	3
1.2. A APRENDIZAGEM .....	6
1.3. PEDAGOGIA TRANSMISSIVA.....	10
1.4. PEDAGOGIAS ATIVAS.....	11
1.5. A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA .....	16
<b>2. CAPÍTULO II - CONTEXTO EM QUE A PES FOI DESENVOLVIDA</b> .....	<b>19</b>
2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO .....	19
2.2. PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA EM SALA.....	20
2.3. ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO .....	21
2.4. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO.....	25
<b>3. CAPÍTULO III- DEFINIÇÃO DA PROBLEMÁTICA</b> .....	<b>27</b>
3.1. PROBLEMÁTICA.....	27
3.2. MÉTODO .....	28
3.3. PROCEDIMENTOS DE RECOLHA .....	29
<b>4. CAPÍTULO IV- PRÁTICA SUPERVISIONADA: OBSERVAÇÃO, INTERVENÇÃO E ANÁLISE REFLEXIVA</b> .....	<b>32</b>
4.1. OBSERVAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA ABORDAGEM AO ENSINO.....	32
4.2. INTERVENÇÃO.....	35
4.2. ANÁLISE REFLEXIVA.....	55

<b>5.</b>	<b>CAPÍTULO V- REFLEXÃO FACE ÀS PROBLEMÁTICAS E CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>60</b>
5.1.	REFLEXÃO FACE ÀS PROBLEMÁTICAS.....	60
	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	65
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	68
<b>6.</b>	<b>ANEXOS .....</b>	<b>72</b>
6.1.	ANEXO 1- REGRAS DOS JOGOS .....	72
6.1.1.	<i>1º Jogo do Lencinho</i> .....	72
6.1.2.	<i>2º Jogo da Macaca</i> .....	72
6.1.3.	<i>3º Jogo Barra do Lenço</i> .....	73
6.1.4.	<i>4º Jogo do Bowling</i> .....	73
6.1.5.	<i>5º Jogo da Mímica</i> .....	74
6.1.6.	<i>6º Jogo das Estafetas</i> .....	74
6.2.	ANEXO 2- ENTREVISTA .....	76

## **INDICE DE ANEXOS**

**Anexo I** – Regras dos jogos implementados

**Anexo II**- Entrevista à Educadora de sala

## **INDICE DE ABREVIATURAS**

**IPSS** – Instituição Particular de Solidariedade Social

**OCEPE** – Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar

**OCDE** – Organização para Cooperação e desenvolvimento econômico



## **Introdução**

O presente relatório foi concretizado no âmbito do Mestrado de Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar, para a consecução do grau de Mestre. O tema surgiu a partir da prática pedagógica com um grupo de crianças de cinco anos, onde se desenvolveu um especial interesse de conhecer e caracterizar o método mais eficaz para o desenvolvimento de aprendizagens. Uma vez que atualmente é bastante falado que as crianças desde muito cedo presenciam e vivenciam um ensino cada vez mais escolarizado.

Como tal, esta realidade foi vivenciada ao longo da minha prática pedagógica pois a grande parte das atividades eram lecionadas pela a educadora cooperante, utilizando diariamente as fichas como um recurso de ensino. Este foco em estratégias de ensino mais escolarizadas, leva a que haja menos tempo de brincadeira e mais tempo de atividades e tarefas para realizar e cumprir. Após esta observação tive a necessidade de intervir de modo a experimentar, analisar e verificar que existem práticas pedagógicas que podem ser mais motivadoras e significativas para as crianças, sendo o jogo uma fonte de prazer e promotor de competências que vão ser determinantes na aprendizagem.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), a criança deve ser reconhecida como um sujeito ativo no processo educativo pois deve ter o direito de ser ouvida nas decisões relativas à sua aprendizagem e de participar no desenvolvimento curricular. “A perspetiva holística, que caracteriza a aprendizagem da criança é que está subjacente ao brincar (...) Ao brincar as crianças vão-se apropriando de conceitos que lhes permitem dar sentido ao mundo.” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.31). Assim existe uma necessidade de haver complementaridade entre o brincar e a aprendizagem para que a criança possa desenvolver todas as suas potencialidades de uma forma natural e espontânea.

Como diz Hohmann e Weikart (2007), cada vez mais é esquecida a verdadeira importância da brincadeira e dos jogos no desenvolvimento da criança, sendo desvalorizado que este é um ato espontâneo, no qual a criança tem a oportunidade de explorar, imaginar, criar e descobrir o mundo que a rodeia.

Assim, surgiram algumas questões de modo a ajudar a refletir quais as abordagens poderão ser mais eficazes na promoção das aprendizagens: Quais as vantagens e/ou desvantagens da implementação de práticas mais transmissivas? Será o livro de fichas o melhor instrumento de trabalho no pré-escolar? Existem metodologias alternativas à utilização de fichas? Foi com

base nestas questões que decidi desenvolver um projeto de forma a que pudesse valorizar e propor os jogos como gerador de aprendizagens, suscitando na criança o interesse e o gosto de querer aprender mais.

Este relatório encontra-se dividido em cinco partes distintas, nomeadamente: o primeiro capítulo, inicia-se com uma curta introdução, em seguida, o enquadramento teórico que integra uma breve caracterização sobre as diferentes perspetivas na educação pré-escolar, a caracterização de dois tipos de pedagogia distintos, mais concretamente as pedagogias transmissivas e as pedagogias mais ativas e por fim a importância dos jogos no desenvolvimento da criança. O segundo capítulo é dedicado à caracterização do contexto onde foi realizado o presente trabalho, no qual descrevo a prática pedagógica desenvolvida em sala, a organização do ambiente educativo, e os respetivos participantes. Em seguida, no terceiro capítulo é apresentado a descrição da problemática, a identificação do método, os procedimentos de recolha de dados e ainda os procedimentos da análise de dados. Posteriormente o quarto capítulo, refere-se à prática supervisionada, baseado na observação com recurso às notas de campo, na intervenção que apresenta as atividades concretizadas bem como a análise dos dados recolhidos. O quinto e último capítulo é centrado numa reflexão face às questões orientadas pela problemática e serão ainda apresentadas as considerações finais.

# **1. Capítulo I- Enquadramento Teórico**

## **1.1. Educação Pré-escolar diferentes perspetivas e abordagens**

O ensino pré-escolar e o ensino obrigatório cada vez mais se têm tornado foco tendencial de pesquisas e de decisões políticas educacionais sobre questões relacionadas com o conceito de ensino, instituições de ensino e a criança. Inicialmente este interesse recaiu sobre os países mais ricos sobretudo os que são membros da Organização para Cooperação e desenvolvimento econômico (OCDE), contudo estas questões não deixam também de ser pertinentes para outros países (Moss, 2011).

Como refere Woodhead (2007, citado por Moss, 2011), ao longo dos tempos, particularmente nos dois ou três anos que antecedem o ensino obrigatório no ano 2000, a maioria das crianças dos países membros da OCDE, passaram a frequentar pelo menos durante dois anos o pré-escolar e só depois é que ingressavam para o ensino obrigatório. Diz ainda, que desde muito cedo as crianças vão desenvolvendo e solidificando aprendizagens, deixando bem claro, que a aprendizagem não é só desenvolvida durante o ensino obrigatório, o que chamou atenção ao sector das políticas educacionais que passaram a pensar que poderia ser um factor primordial para o ensino obrigatório.

Neste seguimento, não surpreende que o primeiro relatório da revisão temática internacional sobre educação infantil da OCDE, aponte para a importância da existência de haver cooperação e uma forte parceria entre a educação infantil e o ensino obrigatório, embora esta relação possa trazer benefícios como riscos para educação infantil. Os riscos podem decorrer essencialmente de subordinação e pressão por parte do ensino obrigatório sobre a educação de infância, num processo de escolarização, em que desde muito cedo se comecem a adotar conteúdos e metodologias da escolaridade, vindo a prejudicar as aprendizagens das crianças mais pequenas (Moss, 2011).

As respostas educativas para a educação de infância são diferenciadas entre países. Em alguns, as crianças frequentam somente dois ou três anos, enquanto noutros estas começam a frequentar desde dos doze meses ou até antes. Além destas características estruturais, é importante referir que as instituições podem ter culturas diferentes como também diferentes concepções e práticas pedagógicas (Moss,2011).

Esta complexidade também realçada na abordagem de Schwab (1964, citado por Valadares & Graça, 1998) quando considera que qualquer prática em educação envolve grandes fatores: o aluno, o professor, o currículo, e o meio envolvente. O aluno é o principal responsável pela sua aprendizagem que durante o processo educativo vai desenvolvendo e fortalecendo as suas potencialidades intelectuais. O professor tem o papel de orientador e facilitador de aprendizagem do aluno e também responsável pela organização do currículo prático. Já o currículo formal é constituído por metas provindos do Ministério de Educação, onde estão estipulados alguns objetivos, conteúdos e programas a cumprir e que vão servir de base às planificações de aprendizagem, contudo para além do currículo formal o mais importante é o currículo prático sendo este influenciado pelas concepções dos professores.

Um outro fator decisivo para o modo como decorre o processo ensino aprendizagem é o meio envolvente tanto exterior, onde estão inseridos as raízes, os vínculos, os valores e a própria cultura, como também os recursos educativos onde envolve toda a dinâmica da própria escola (Valadares & Graça, 1998).

O educador Joseph Novak (1980, citado por Valadares e Graça, 1998), destaca para além destes quatro fatores educacionais de Schwab, um outro, a avaliação em que a mesma permite conhecer a situação do educando nas diversas fases da sua evolução cognitiva. Neste contexto, o conceito de educação pode ser representado através de um mapa conceptual (figura 1), que vai permitir relacionar e simplificar melhor a importância destes fatores na educação escolar.

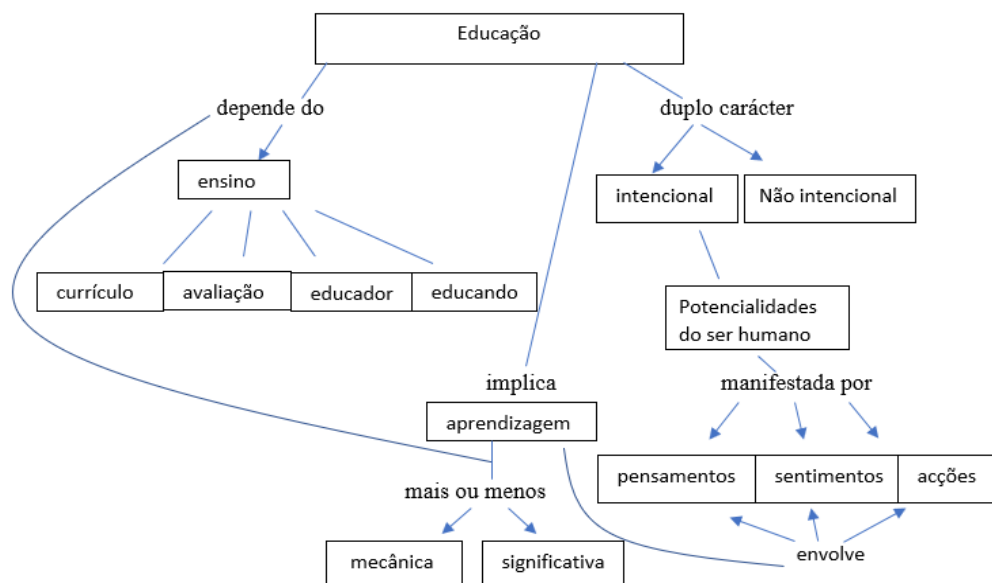


Figura 1: Representação dos fatores envolventes na Educação  
(Adaptado de Valadares & M. Graça, 1998).

Para Novak (1980), a aprendizagem passa a ser significativa quando o aprendiz integra sentimentos positivos em relação à experiência educativa, contrariamente, quando existe matérias em que os alunos sentem a necessidade de decorar determinados conteúdos para depois poder aplicá-los nas tarefas que lhes são propostas, pode desencadear o surgimento de uma integração negativa de pensamentos, sentimentos e ações em relação a determinadas matérias e mesmo em relação à escola. Na figura 1, na visão de Novak, o eixo central refere que a existência de uma aprendizagem significativa é o núcleo primordial para o sucesso escolar. À direita destaca-se parte psicológica do ser humano, manifestada pelos sentimentos, pensamentos e ações, sendo estes, cruciais para o desenvolvimento das aprendizagens. Posteriormente à esquerda há uma outra integração o ensino, neste ramo encontra-se envolvido o currículo, a aprendizagem, a avaliação, o educador e educando, suscitando a ideia que no ensino há alguém que ensina, alguém que aprende, sendo função da escola promover, estimular, facilitar, viabilizar a aprendizagem significativa (Novak 1980, citado por Valadares & Graça, 1998).

No que se refere ao processo educativo Bennett (2006, citado por Moss, 2011), considera a existência de duas abordagens distintas: a “educação pré-primária” e a “tradição pedagógica nórdica”. A primeira abordagem, foca-se em levar as crianças a atingir níveis predefinidos de aprendizagem em áreas disciplinares úteis para a escola. Nesta linha, Kagan (1990, citado por Moss, 2011) refere que, a educação de infância deve garantir que a criança esteja preparada e apta para entrar no ensino obrigatório e a forma de expressar essa relação é pela prontidão. O uso deste termo provocou grandes debates, tendo sido aparecido pela primeira vez nos anos 1920, com dois significados diferentes, nomeadamente prontidão para aprender e prontidão para a escola. A prontidão para aprender é entendida como o nível de desenvolvimento a partir do qual a criança tem a capacidade de aprender uma determinada matéria. No entanto a prontidão para a escola é referenciada como habilidades linguísticas específicas e cognitivas (como identificar cores, distinguir figuras geométricas e números), desenvolvendo competências sociais, cognitivas e físicas para que possam posteriormente dar resposta aos requisitos do ensino obrigatório. Por isso, seja qual for a opção adotada, a prontidão para a escola tem definido padrões fixos pretendendo que as crianças consigam alcançá-los antes da entrada para ensino obrigatório.

Na segunda abordagem, a educação de infância é vista como um espaço onde as crianças aprendem a ser, aprendem a fazer, aprendem a aprender, aprendem a viver juntos. A existência desta diferença reflete-se e aplica-se também em outras áreas como na aplicação do currículo; metodologias de trabalho, formação e conceção do profissional. Como referem Hohmann e Weikart (2007), o jardim de infância deve envolver aprendizagens que promovam a criatividade, a curiosidade, a vontade de aprender de modo a proporcionar uma aprendizagem ativa para que cada criança possa ser construtora das suas próprias aprendizagens. Já o educador deve proporcionar oportunidades de brincadeira de modo a que as mesmas possam expressar e enfrentar desafios com base nos seus conhecimentos, interesses e habilidades em ambientes seguros, mas desafiadores. Assim, o sistema educacional deve refletir sobre as suas práticas, sendo importante a existência de haver uma continuidade, mas isso não quer dizer que seja só a educação de infância a dar essa continuidade. Para que possa haver uma parceria de qualidade entre o jardim de infância e o ensino obrigatório é necessário não correr o risco de haver um grande distanciamento entre as práticas desenvolvias. A ideia é que pelo menos os dois anos de ensino obrigatório possa utilizar os pontos mais fortes da prática pedagógica que deve ser desenvolvida no jardim de infância, dando ênfase à aprendizagem ativa e experimental através da exploração e da brincadeira, evitando classificações e mediações (Moser, 2007, citado por Moss, 2011). Subjacente, a esta ideia será importante entender e compreender o conceito de aprendizagem pois é a base deste estudo.

## **1.2. A aprendizagem**

O ato de aprender é uma característica única que possui cada individuo em que se expande através das interações sociais, cognitivas, afetivas e culturais, que por sua vez vai permitir a existência de uma constante troca de informação que possibilitam o desenvolvimento de aprendizagens (Coll, 1994).

É uma construção contínua, comparável à edificação de um grande prédio que, na medida em que se acrescenta algo, ficará mais sólido, ou à montagem de um mecanismo delicado, cujas fases gradativas de ajustamento conduziriam a uma flexibilidade e uma mobilidade das peças tanto maiores quanto mais estável se tornasse o equilíbrio. (Piaget, 1990 p.12)

De acordo com Piaget (1990), a construção do conhecimento vai sendo elaborada desde da infância, suscitado por meio da interação do sujeito com os objetos que procura conhecer. Ele acredita, que a criança aprende e desenvolve-se a partir de um processo ativo no qual o significado é desenvolvido com base em experiências. Nesta perspectiva, a base da aprendizagem é o desenvolvimento cognitivo, compreendido por meio de dois processos a assimilação que é associada ao processo pela qual a criança vai integrar um novo dado à estrutura cognitiva que já possui, e a acomodação refere-se ao processo de mudanças da estrutura cognitiva, ou seja, é reestruturação da assimilação. Por outro lado, Vygotsky acrescenta a ideia que a aprendizagem é uma experiência social, mediada pela interação entre a ação e a linguagem (Smith; Cowie & Blades, 1998). Assim o mundo social e cultural têm um papel importante, nomeadamente: as relações humanas e sociais, as mediações linguísticas e os instrumentos culturais. A aprendizagem é vista como uma construção social que decorre pelo ensino em contextos específicos, onde o papel mediador dos outros é de extrema importância (Pontecorvo, 2003).

Nesta linha, Pereira (2010), realça que é necessário que cada sujeito aprenda ao seu ritmo tendo o seu tempo próprio para a construção das aprendizagens, em que as intervenções internas ou externas são estímulos que ajudam a conduzir todo este processo. Estes fatores, tanto internos como externos podem ser caracterizados como princípios de ordem cultural, social, cognitiva, econômica, política, que depois vão ajudar na construção dos conhecimentos. Ao particularizar, o fator de ordem interna, refere-se ao grau de motivação, desejo, interesse e necessidade de aprender do indivíduo. Se especificarmos o fator de ordem externa o mesmo está relacionado com o meio que o indivíduo vive e a forma de aprendizagem que se estabelece entre o indivíduo e a sua forma de aprender.

Mas o mais difícil está em conseguir desenvolver na criança o simples prazer de aprender, o prazer de resolver um problema e poder crescer e ganhar com a resolução desse mesmo problema, visto que desse prazer nasce cada vez mais o desejo pela descoberta sob aquisição do conhecimento e que levará a uma maior autoconfiança e autonomia (Paín 2000, citado por Pereira, 2010).

Desta forma, importa então referir que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende pois quem ensina aprende porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque ao observar a forma como o aprendiz desenvolve as aprendizagens o ensinante vai também apreendendo a criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (Freire, 1996).

Segundo Ausubel (2003), a aprendizagem de novos conteúdos passa a ser mais significativa quando existe uma relação dos conhecimentos já anteriormente desenvolvidos na estrutura cognitiva do indivíduo, definido como “subsumers”, palavra que traduzida significa subsunções (em que alguns investigadores portugueses designam por conceito âncora ou conceito integradores). Para Ausubel (2003) a estrutura cognitiva é a forma como está organizado no cérebro o armazenamento da informação do ser humano. Acredita que os elementos mais específicos de conhecimento são assimilados a conceitos mais gerais. Por exemplo, isto acontece na fase inicial da alfabetização, quando a criança logo de pequena começa a assimilar conhecimentos sobre o alfabeto e, pouco a pouco vai construindo novos conhecimentos a partir de conceitos já existentes, leva a que depois a mesma perceba que com as letras se podem formar palavras, frases e depois textos.

Assim Ausubel (2003), estabelece dois eixos diferentes de aprendizagem de forma haver uma reflexão entre ensino por “descoberta ou receção” e aprendizagem “significativa ou memorística”, cada uma com a sua especificidade o que leva ao desenvolvimento de aprendizagens distintas.

O primeiro eixo refere-se à maneira como a criança recebe e organiza os conteúdos que deve instruir, quanto mais o aprendiz se aproxima da aprendizagem pela descoberta, mais oportunidade terá de poder descobrir e definir os conteúdos antes dos mesmos serem assimilados, ou seja, os conteúdos podem ser recebidos de maneira não terminada. Inversamente, quanto mais o aprendiz se aproxima da aprendizagem receptiva, menos oportunidade terá de participar nas suas aprendizagens pois os conteúdos já são dados em forma acabada, necessitando só de os compreender e lembrar.

Ao contrário do primeiro eixo, o segundo refere-se ao tipo de processos que intervêm na aprendizagem, estando relacionado com as capacidades cognitivas do aprendiz. A aprendizagem quanto mais se aproxima da relação dos conhecimentos já formados na estrutura cognitiva da criança, mais próxima fica de conseguir formar uma aprendizagem significativa. O Adverso, quanto menos se aproxima dessa relação mais a aprendizagem se torna repetitiva ou mecânica, no qual, os conteúdos armazenados passam a ser isolados de outras capacidades cognitivas. Aqui as novas aprendizagens não têm qualquer tipo de interação com outras aprendizagens já anteriormente existentes.

Como diz Valadares e Graça (1998), dependendo da relação existente entre as novas aprendizagens que estão a ser interiorizadas e entre as ideias já existentes, pode ocorrer uma aprendizagem significativa ou então o oposto designado por aprendizagem mecânica que significa a existência de uma aprendizagem isolada feita por meio da capacidade de memorização na estrutura cognitiva. Esta capacidade de memorizar não é o melhor método de ensino, uma vez que a criança não consegue interiorizar os conteúdos de modo eficiente pois só consegue assimilar aprendizagens simples em que a mesma só fica retida por um curto período de tempo. Neste sentido, segundo Ausubel (1963 citado por Martin & Solé, 2004) alerta para uma conclusão errada que por vezes se tira, de que as aprendizagens significativas só podem ocorrer em situações de descoberta e que uma exposição de um tema origina aprendizagem mecânica ou repetitiva.

O esquema da (figura2), ilustra as diferentes hipóteses que se podem considerar e como várias tarefas escolares se podem enquadrar nestas dimensões de aprendizagem.

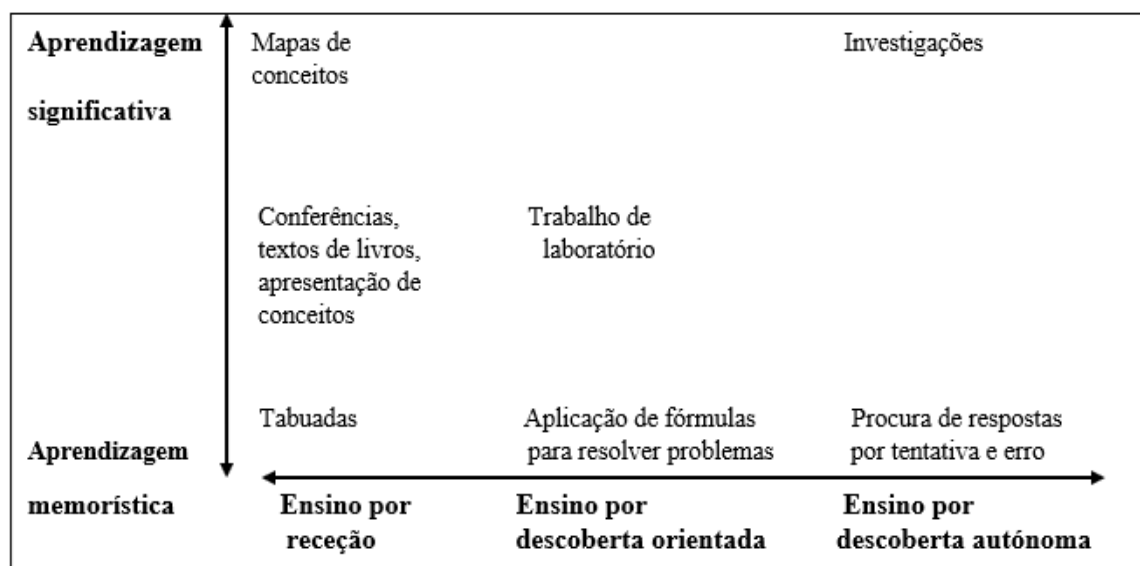


Figura 2: Apresentação dos tipos de aprendizagem na abordagem de Ausubel e enquadramento das tarefas escolares (Adaptado de Martin & Solé, 2004).

Para que uma aprendizagem seja significativa é necessária uma máxima interação entre os novos conceitos, e a estrutura de conhecimentos do aluno. Para isso são necessárias três condições: o que se vai aprender seja significativo do ponto de vista lógico, assente em estruturas internas do sujeito; os novos conhecimentos da aprendizagem estão relacionados com os conhecimentos prévios existentes para que possa ser revelante e significativo e por último que o aluno queira aprender de modo significativo (Ausubel 1963, citado por Martin & Solé, 2004).

Complementarmente para que um ensino por recepção leve a aprendizagem significativa deve considerar os seguintes fatores: partir das ideias gerias, apoiar-se em definições claras, formular relação entre conceitos, levar os sujeitos a reformular a nova informação pelas suas palavras.

### **1.3. Pedagogia Transmissiva**

A forma como se concebe a aprendizagem pode condicionar a forma de ensinar, e as metodologias utilizadas.

Na educação transmissiva, o professor é visto como o mero transmissor do conhecimento, sendo que o seu papel é reforçar, moldar, desrever tarefas, delinear objetivos a cumprir e avaliar, utilizando geralmente materiais estruturados para essa transmissão, nomeadamente: manuais, fichas, cadernos de exercícios tendo como objetivo uma educação baseada na escolarização que transmite e deposita conhecimentos e acelera aprendizagens. Por sua vez, é bem visível através destes fatores que a criança tem um papel inativo e passivo, ou seja, é vista como uma tábua rasa ou como uma folha em branco em que a sua aprendizagem e capacidade passa por memorizar conteúdos e reproduzi-los (Formosinho & Oliveira Formosinho, 1990).

Aqui, a criança não tem a oportunidade de descobrir e desenvolver competências partir do seu interesse e motivação pois tem baixa participação e oportunidade de escolha sobre o que poderia querer investigar ou mesmo explorar (Oliveira, Kishimoto & Pinazza, 2007).

Formosinho e Oliveira Formosinho (1990), referem ainda que durante o processo ensino-aprendizagem o mais importante é o produto final e não os processos, todas as crianças aprendem da mesma forma ao mesmo ritmo não tendo oportunidade de descobrir e experienciar as suas aprendizagens pois é utilizado predominantemente a memorização dos conteúdos e a sua reprodução que por sua vez reduz o que é verdadeiramente importante no contexto educativo que são as interações e relações adulto-criança. Neste contexto, o centro deixa de ser a criança e mesmo o professor e passa a ser as matérias estruturados para essa transmissão, ou seja, o descobrir, o explorar e o investigar não pertence à construção do querer saber/aprender.

As crianças são levadas a memorizar a informação e reproduzir os conteúdos, no qual, a sua motivação baseia-se em reforços extrínsecos, vindos normalmente do professor. Contudo é importante perceber que a motivação é vista como base principal para aprendizagem e para o

sucesso escolar, no entanto, na pedagogia transmissiva a motivação está muitas vezes ligada a atividades obrigatórias que estão sujeitas a avaliações (Oliveira Formosinho & Gambôa, 2011).

Por sua vez, o método de ensino utilizado nesta pedagogia baseia-se em conteúdos já pré estruturadas de forma inflexível, onde se pensa ensinar a todas as crianças tudo da mesma forma, desprezando as suas dificuldades, interesses e individualidades, o que dificulta a motivação da criança para novas aprendizagens (Oliveira Formosinho, Formosinho, Lino & Niza, 2013).

A avaliação nesta abordagem pedagógica, centra-se mais nos conteúdos a transmitir do que na construção da aprendizagem, procura moldar, reforçar, aperfeiçoar, desenvolver tarefas com objetivos a cumprir e por último avaliar o resultado, ou seja, o educador preocupa-se apenas avaliar os resultados da sua instrução (Oliveira Formosinho, Formosinho, Lino & Niza, 2013).

Neste contexto Arends (2008), diz que o educador ao desenvolver este tipo de pedagogia, não vai conseguir refletir de forma adequada sobre a sua prática pedagógica porque a mesma não permite reformular e adequar as suas estratégias ao grupo, acabando por não atualizar o seu conhecimento, uma vez que o mesmo procede como fosse o principal detentor de todo o saber, em que avalia somente o produto esquecendo-se que o processo é o principal para haver uma melhoria desse produto. Para ele, quando existem resultados baixos o principal responsável é a criança, acabando por se redimir e excluir dessa mesma responsabilidade.

#### **1.4. Pedagogias Ativas**

Uma pedagogia ativa requer a desconstrução do que é o ensino tradicional e transmissivo de forma a criar e apoiar o envolvimento total da criança para que possam ativamente construir o seu próprio conhecimento (Kishimoto & Oliveira Formosinho, 2013). Como diz, Hohmann e Weikart (2007), através da aprendizagem pela ação a criança consegue:

Viver experiências directas e imediatas é retirar delas significado através da reflexão – as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo. Estas experiências produzem uma causa efeito: despertam o interesse das crianças e estimulam a curiosidade para aprender, o nível de envolvimento é maior através das experiências chave – interacções criativas e permanentes com pessoas, materiais e ideias que promovem o crescimento intelectual, emocional, social e físico (Hohmann & Weikart, 2007, p.5).

Assim o processo de aprendizagem é representado como uma interação entre as ações do aprendiz, orientadas para um objetivo, os quais se desenvolvem no tempo em resposta a novas experiências e à exposição de outros pontos de vistas. Este desenvolvimento vai solidificando na medida que a criança vai conseguindo ultrapassar as diferentes etapas, com as suas respetivas características. Para isso, ao ensinar é importante estimular o interesse e a curiosidade da criança para ajudar na compreensão dos conteúdos e despertar a vontade de querer saber e aprender mais (Hohmann & Weikart, 2007).

Relativamente ao papel do professor nesta pedagogia ele é visto como um ser mediador em que organiza, observa e escuta a criança para poder compreender e ajudar nas dificuldades sentidas, uma vez que estas são vistas como seres ativos e participativos no ato de aprendizagem e na construção de saberes (Formosinho & Oliveira Formosinho, 1990). Torna-se assim, notório que o educador tem um papel extremamente importante no contexto educativo da criança, pois compete a ele promover ambientes pedagógicos em que as interações e as relações sustentam atividades e projetos, que permitem à criança e ao grupo construir a sua própria aprendizagem (Oliveira Formosinho & Araújo, 2013).

Subjacente a esta abordagem está o respeito pelos direitos da criança, entre os quais se destaca o direito a aprender como podemos ler no artigo 29º da “Convenção sobre os Direitos da Criança”, a educação deve destinar-se a “Promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicos na medida das suas potencialidades”, de modo a preparar a criança para uma vida adulta ativa numa sociedade livre e inculcar o respeito pela sua identidade e valores culturais.

Para tal, Brock, Dodds, Javis e Olusoga (2011), dizem também que “as crianças aprendem melhor quando elas têm tempo de experimentar e explorar o mundo por si próprias [...] As crianças são encorajadas a tomar decisões autónomas, independentes baseadas nessas experiências ativas, para desenvolver a confiança e a reflexão na aprendizagem pessoal (p.99)”. Neste sentido, os objetivos educativos, necessitam encontrar a verdadeira realidade da criança onde deve estar enraizado o ser, o sentir e viver, ou seja, o modo de ensino numa pedagogia ativa deve ter a preocupação com o modo de aprendizagem onde acredita que o aprender reside no respeito pela criança competente e participativa. Em que a construção da aprendizagem é feita através da experiência interativa onde é reconhecido tanto o direito à participação como o direito ao apoio autonomizante e estimulante por parte do educador, no qual, a atividade da criança é exercida em cooperação com os pares e com educador ao nível de todas as dimensões

da pedagogia e especificamente no âmbito da planificação (Oliveira Formosinho & Gambôa, 2011).

Rocha (1988), apresenta-nos um conjunto de sete características que podem ser tomadas em conta para compreender se a abordagem ao ensino promove aprendizagem ativa. Como primeiro aspeto realça o facto de a aprendizagem dever ser problemática e não ser baseada em dogmas. Assim, o momento de ensino deve assentar em questões, dúvidas e preocupações para as quais vai procurar respostas, porque quer saber essas respostas. O segundo aspeto, remete para que os apoios, as metodologias e abordagens devem ser desafiantes, mas exequíveis e não serem vistas como demasiado difíceis ou intransponíveis. O terceiro aspeto realça que a programação dos trabalhos deve deixar espaço para a participação e iniciativa dos aprendentes. O quarto aspeto, refere-se ao trabalho realizado, devendo o mesmo estar enquadrado nos interesses da criança. O quinto aspeto, indica que é necessário respeitar as características psicológicas e desenvolvimentais das crianças. Por outro lado, o sexto aspeto refere-se à promoção de autoaprendizagem que está subjacente a uma pedagogia ativa, pois é orientada por vontades e “energias” pessoais. Por último, o sétimo aspeto está relacionado com o aprende-se fazendo, sabemos que este saber se pode relacionar com atividade interna, mental, mas também associado a atividade externa quando o sujeito exterioriza e até materializa o objeto da sua aprendizagem (Rocha, 1988).

Rocha (1988, pág. 102), sublinha que “uma pedagogia ativa tem de estar ligada a uma pedagogia funcional pois não consiste em introduzir no currículo atividades (trabalhos manuais, experiências de laboratório, desenhos livres, etc.)” mas essencialmente em procurar que as aprendizagens se façam de modo a que a criança aprenda por si, e não seja ensinada, porque o que aprende vai ao encontro dos seus interesses.

Segundo Oliveira Formosinho e Araújo (2013), a pedagogia em participação também se centra numa aprendizagem ativa, e para compreender melhor a intencionalidade educativa foram estabelecidos quatro eixos centrais, de forma ajudar a mediar a prática pedagógica e desenvolver propósitos ao nível de finalidades, objetivos, meios, documentação, processos, avaliação e investigação. Estes eixos são interdependentes e entendidos como um processo de aprofundamento das identidades, sendo estes: o eixo pedagógico ser/estar, eixo pedagógico pertencimento/participação, eixo pedagógico explorar/comunicar e por fim o eixo pedagógico narrativa das jornadas de aprendizagem.

O primeiro eixo pedagógico ser/estar, envolve e integra o bem-estar físico e psicológico, apoia e defende que as aprendizagens se desenvolvem a partir das diferenças de cada criança, por isso é importante que o ambiente educativo promova as relações sociais de modo a que cada criança possa sentir-se segura e acolhida para que a diferença do outro não seja uma barreira, mas sim, o reconhecimento da existência de semelhanças e diferenças entre si e as outras crianças e também entre adultos. O segundo eixo pedagógico pertencimento/participação, diz respeito a uma pedagogia de laços onde o reconhecimento da pertença à família é alargado progressivamente à comunidade local e à cultura, ao centro de educação de infância. O terceiro eixo pedagógico explorar/comunicar, remete a criança para a descoberta uma vez que o ambiente educativo deve respeitar e valorizar o explorar, experienciar, refletir, analisar e comunicar, ou seja, para a importância da existência de uma aprendizagem experiencial onde a intencionalidade é a do fazer a partir da extração de informação e saberes. Por último, o quarto eixo pedagógico designado por narrativa das jornadas de aprendizagem, sustenta a importância de narrar aquilo que se vive de forma a conseguir refletir sobre o próprio conhecimento defendendo que as identidades são feitas de semelhanças e de diversidades. Por exemplo, quando as crianças têm acesso aos seus portefólios conseguem ter uma compreensão sobre aquilo que já foi realizado, o que já conseguem fazer e o que ficou por fazer, tudo isto leva a que a criança tenha noção do seu progresso (Oliveira Formosinho & Araújo, 2013).

Contudo, para desenvolver a pedagogia em participação, torna-se fulcral estabelecer um ambiente pedagógico que facilite a promoção de experiências, o desenvolvimento de identidades plurais e relações cooperativas, pertenças participativas, explorações comunicativas que permita desenvolver na criança, a atenção do mundo, a imaginação de possibilidades, a compreensão reflexiva e a narração significativa (Oliveira Formosinho & Araújo, 2013).

Deste modo, não podemos esquecer que um dos fatores primordiais para aprendizagem é a motivação da criança e por isso é importante partir das intenções, interesses, esperanças e desejos de modo a possibilitar o desenvolvimento de uma pedagogia construtiva, interativa e colaborativa e a oportunidade de intervir e participar nos conteúdos curriculares. Quanto mais as crianças se sentirem motivadas melhor será o desempenho e entusiasmo em relação à construção das suas aprendizagens, uma vez que a vontade e o desejo de aprender torna-se o principal foco para o desenvolvimento das aprendizagens (Oliveira Formosinho & Araújo, 2013).

Para isso, é importante que o educador tenha o espírito de investigação na sua prática educativa, de modo a poder observar e construir uma planificação que vá ao encontro dos interesses do grupo e de cada criança. Este deverá considerar as crianças “(...) como seres livres e colaborativos e com capacidades para pensamentos e ação reflexiva e inteligente” (Oliveira Formosinho & Araújo, 2013, p.31).

Como diz, Oliveira e Costa (2010), a motivação é “(...) como um estado interior que estimula, dirige e mantém o comportamento, ou seja, centralizar esforços que nos permitam alcançar determinados objetivos” (p.228). Assim sendo, as necessidades, interesses, impulsos, incentivos, expectativas, valores entre outros fatores é o que faz a criança sentir motivada para uma determinada ação.

A avaliação nestas pedagogias ativas é vista e olhada como um instrumento de regulação pedagógica em que a mesma tem a preocupação de trabalhar curricularmente de uma forma diferenciada, ou seja, existe a preocupação e a oportunidade da criança ser ouvida e compreendida. Neste sentido, o educador recorre à avaliação para ajudar a reorientar a prática educativa pois considera que o mais importante não é o resultado final, mas sim o processo e a forma como a criança alcança os determinados objetivos (Pinto & Santos, 2006).

Tal como é referido nas orientações curriculares, o termo avaliar na educação pré-escolar não envolve nem a classificação da aprendizagem da criança nem o juízo de valor, mas centra-se na descrição da sua aprendizagem de modo a valorizar as suas formas de aprender e os seus progressos, em que os mesmos são baseados em registos de observação e em recolha de documentos realizados ao longo do tempo em situações reais (Lopes da Silva, et al 2016).

Para Nunziati (1990, citado por Gonçalves, 2008), esta forma de avaliação tem a vantagem de ser intrínseco à criança, uma vez que a mesma tem a oportunidade de poder desenvolver os seus interesses para desenvolver aprendizagens. Porém a concretização destes fundamentos e princípios educativos exige que o educador esteja atento à criança, para que possa conhecer cada uma delas como também a evolução dos seus progressos a nível das aprendizagens. Por isso, a observação e o registo são fatores essenciais, pois vão permitir recolher informações para avaliar, questionar e refletir sobre a sua prática educativa. Porém, o educador enquanto bom observador deve ter em atenção que o desenvolvimento da criança se articula e processa de forma holística, devendo assim, reconhecer que o brincar faz parte de uma atividade rica e por isso deve fazer parte dos parâmetros avaliativos de um educador.

## **1.5. A importância dos jogos no desenvolvimento da criança**

As atividades lúdicas representadas pelas brincadeiras e os jogos fazem parte do mundo da criança pois estão presentes na condição humana desde o seu início. Este é um direito da criança, reconhecido em leis, convenções e declarações, como nos mostra a “Declaração dos Direitos da criança”, no princípio 7º:

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

O brincar constitui-se, dessa forma, como um direito e necessidade da criança e até como uma fonte de aprendizagem. É uma atividade natural espontânea e crucial para o desenvolvimento e aprendizagens de forte significação pois é a partir destas que a criança constrói o seu próprio mundo. Contudo há uma desvalorização do brincar devido à importância que hoje em dia se dá ao conhecimento mais estruturado e formal, em que a tentação é evitar que as crianças percam tempo com brincadeiras, e fazer com que desenvolvam atividades mais estruturadas e construtivas, levando ao esquecimento de muitos educadores, que para a criança não existem atividades mais construtivas do que o brincar (Santos, 2010).

Neste sentido é fundamental valorizar as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, uma vez que as mesmas contrariam a ideia de escolarização e reconhecem que a dimensão lúdica deve fazer parte de um currículo e dos princípios da pedagogia, no qual, valoriza a brincadeira e o jogo como atividades ricas e estimulantes que promovem o desenvolvimento e a aprendizagem (Lopes da Silva, et al 2016).

Caillois (1990), caracteriza o jogo como uma ação voluntária da criança, que inclui uma situação lúdica do jogador, que não tem definido um resultado, mas sim o processo em si de brincar. Um outro autor Kishimoto (2011), diz ainda, que a palavra jogo é bastante difícil de definir uma vez que ao pronunciá-la cada um pode compreendê-la de modo diferente, pois apesar de existirem diferentes tipos de jogos, e os mesmos receber a mesma dominação, têm especificidades diferentes. Em alguns jogos, existe a forte presença do imaginário, enquanto noutros, predominam aspetos como o cumprimento de regras, manipulação de objetos e representação mental.

Como refere Kishimoto (2011), os jogos são considerados recursos pedagógicos que não servem meramente como diversão, mas sim também como meio para a construção de conhecimentos:

Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Desde que mantidas as condições para a expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para o brincar, o educador está potencializado as situações de aprendizagem (Kishimoto 2011, p.41).

Neste sentido, os jogos quando são escolhidos adequadamente de forma intencional podem ser usados como instrumento de aprendizagem com objetivos estabelecidos para ajudar a desenvolver na criança determinados valores e aprendizagens. A criança ao jogar começa a compreender melhor o meio onde vive, uma vez que vão surgindo desafios e questões para que as mesmas consigam resolver, sendo que, durante este processo surge oportunidades de experimentar, inventar, explorar, descobrir e aprender, tornando assim, evidente que o jogo desempenha importantes funções, tais como, ajudar a criança a descobrir e a fazer novas descobertas (Alves & Bianchin, 2010).

Ribeiro (2011), menciona ainda que o jogo deve ser realizado com uma determinada finalidade de forma construtiva de modo a promover e desenvolver as diferentes dimensões que definem a personalidade da criança, nomeadamente: na vertente social, cultural e cognitivo.

Ao delinear estas dimensões descreve para cada uma delas diferenciados benefícios, na vertente social o jogo é um grande potenciador das relações sociais, já que durante a ação a criança contacta com as reações grupais e interpessoais, tomando a consciência que jogar é trabalhar em equipa tomando consciência de si e do outro. Na vertente cultural é considerado um meio primordial para a transmissão dos valores de uma dada comunidade ou região de forma a valorizar as diferentes identidades culturais que fará parte de cada indivíduo. Em relação ao desenvolvimento motor o jogo pode ser visto como um grande promotor no desenvolvimento de certa habilidade física (resistência, flexibilidade, coordenação e força) para além de ajudar positivamente na construção das noções de espaço, tempo e ritmo. E por fim, relativamente ao desenvolvimento cognitivo a criança é levada a desenvolver o pensamento lógico durante o jogo, devido ao facto de ter de lidar com diversas operações

(analisar, associar, inventar, criar e entre outros). A criança ao estar a planear estratégias está a desenvolver capacidades a nível de raciocínio para atingir um determinado fim (Ribeiro, 2011).

O mesmo autor, defende ainda que os jogos quando são escolhidos adequadamente, podem ser um ponto de partida para qualquer centro de interesse e em qualquer área de desenvolvimento, podendo ser ótimas estratégias para incutir determinados valores às crianças como é o caso dos jogos tradicionais que acrescenta outro tipo de riqueza pelo facto de fazer parte de uma cultura popular associados às tradições locais que foram transmitidos de gerações em gerações de forma espontânea, dando a conhecer valores e costumes de uma sociedade (Ribeiro, 2011).

Como diz, Huizinga (2001), o jogo é um fenómeno cultural que demonstra certos rituais praticados pelo homem, que surgiram com base em atividades quotidianas e que, pouco a pouco, se foram transformando em atividades lúdicas, levando a considerar um elemento crucial para compreender certos aspetos da cultura. Para este autor, o jogo é definido como uma atividade livre uma vez que os sujeitos têm a liberdade de interromper ou adiar a atividade em qualquer momento, sendo o mesmo exercido por determinados limites de tempo e espaço com a existência de regras essenciais para o seu funcionamento.

Friedmann (1996), sistematiza e afirma que os jogos para além de possibilitar a interiorização de valores associados as suas raízes culturais, são também atividades livres que desempenham um papel importantíssimo como instrumento para o desenvolvimento das capacidades cognitivas, físicas, motoras, sociais, afetivas e linguísticas da criança.

Contudo, as mudanças sociais ocorridas nos últimos anos alteraram significativamente os hábitos quotidianos, uma vez que a grande parte dos jogos tradicionais que faziam parte das rotinas das crianças e dos adultos foram caindo no esquecimento. Este tempo espontâneo de aventura deu lugar a outras atividades mais estruturadas, organizadas e planeadas, tendo como consequência a diminuição da autonomia da criança, sendo por isso fulcral que os educadores valorizem os jogos para que os mesmos possam ocupar um lugar na sua prática pedagógica, especialmente no pré-escolar (Palma, Almeida, Turcati & Pontes, 2015).

## **2. Capítulo II - Contexto em que a PES foi desenvolvida**

### **2.1. Caracterização da instituição**

A intuição insere-se no bairro de Campo de Ourique, sendo este um local que reúne ótimas condições de vida, uma vez que existe uma diversidade de serviços, comércio, lojas e jardins, onde a criança poderá ter oportunidade de vivenciar experiências significativas durante o processo de ensino aprendizagem.

Esta instituição foi fundada em 10 de junho de 1910, por um “grupo de homens de pensamento livre”, com o propósito de combater o analfabetismo através da sua escola de instrução primária, veiculando a ideologia republicana e liberal.

As instalações desta Instituição foram passando por vários locais sendo que passou por momentos de muitas dificuldades a nível monetário, no qual um grupo de dirigentes, seguindo o caminho da solidariedade, resolveu promover espetáculos e iniciativas com o objetivo de chamar atenção para a causa e conseguir apoio financeiro. Durante aproximadamente sete décadas, a escola funcionou com o 1º ciclo nas instalações da sede social, tendo aí atingido o máximo de oito turmas. Mas este espaço tornou-se insuficiente e inadequado e foi assim, em 1985, transferida para umas instalações pré-fabricadas sendo esse espaço cedido pelo Ministério da Educação, onde, para além de criar outros níveis de ensino (nível pré-escolar), melhorou o espaço físico. Em 1987, foi inaugurado o 2º ciclo, passando assim a funcionar com três valências. As instalações como eram muito antigas precisou de obras, durante todo esse processo a escola passou a funcionar em instalações provisórias, onde aumentou a oferta educativa começando a ter o 3º ciclo de escolaridade.

No ano 2006, foram inauguradas as novas instalações, onde até hoje se permanece como uma instituição de ensino particular de utilidade Pública que defende o direito de liberdade de escolha das famílias na orientação da educação dos seus filhos. É uma instituição de solidariedade social, favorecendo a igualdade de oportunidades no acesso à educação, assumindo-se como uma Escola Inclusiva. Considerando que o ensino é visto como um instrumento para a formação integral da criança e do jovem, alicerçado na educação para os valores.

A instituição funciona em dois espaços distintos: um edifício onde se localiza o berçário/creche (onde existe duas salas de berçário, três salas de um ano, três salas de dois anos) e um outro espaço onde é inserido outras valências como o pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclo de escolaridade.

As crianças em idade pré-escolar estão divididas por idades. Assim, existem duas salas dos 3 anos, três salas dos 4 anos e três salas dos 5 anos. O espaço ocupado pelo Pré-Escolar destaca-se o ginásio, o refeitório, a biblioteca, a sala de informática e dois espaços de recreio (que funcionam alternadamente). Um maior onde existem triciclos e material lúdico e um menor que é todo coberto por um telheiro.

Quanto às atividades extras curriculares em creche é a música e no pré-escolar são a ginástica, o ballet, a música, o taekwondo e a expressão dramática, sendo estas pagas. O inglês é oferta do colégio e obrigatório para cada sala do pré-escolar duas vezes por semana. O horário de funcionamento é das 9:00h às 17:30h, no entanto existe a possibilidade de as crianças ficarem no prolongamento ou entrarem mais cedo em podendo entrar às 8:00h e permanecerem até às 19:30h.

## **2.2. Prática pedagógica desenvolvida em sala**

Em sala o método é centrado no adulto, uma vez que é ele quem escolhe o conteúdo a desenvolver com o grupo, sendo que, na maioria das vezes recorre ao uso de materiais já pré-estruturados para a transmissão de conhecimentos. É a educadora quem diz o que as crianças devem fazer, não havendo oportunidade de as mesmas poderem fazer parte do planeamento semanal pois nunca é questionado o que gostariam de saber ou fazer. O momento de atividades mais recreativas passa a ser em momentos de recreio nos tempos estabelecidos pelo adulto. Relativamente à realização das tarefas todas as crianças têm de ouvir o mesmo, realizar o mesmo e supostamente aprender o mesmo.

No que concerne à rotina diária, o educador é responsável pela organização dos tempos. A manhã inicia-se com um tempo livre, pois é feito o acolhimento e durante este tempo as crianças brincam livremente na sala com os brinquedos trazidos de casa ou com os da sala. Às 9:30h, as crianças reúnem-se no tapete, é escolhido o responsável, marcam-se as presenças, o tempo e o dia no calendário. É também neste tempo que há uma conversa em grupo para falar sobre o que está planeado para o dia, uma vez que acaba por ser sempre uma incógnita para o

grupo pois não sabem o que lhes espera para aquele dia, devido ao facto de as atividades orientadas partirem sempre da iniciativa da educadora pois é ela quem lidera o grupo. Raramente são feitas atividades para serem realizadas em grupo, uma vez que são utilizadas diariamente fichas para dar determinados conteúdos.

De manhã, o tempo no tapete é muitas vezes aproveitado para contar histórias e neste sentido normalmente são realizadas atividades que estejam relacionadas com o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, tais como jogos que promovam o desenvolvimento da linguagem e da escrita (identificação de sons, reconhecimento de letras, reconstrução de palavras a partir de sílabas ou sons, identificação de sílabas e rimas). Dependendo do conceito que é desenvolvido a partir da história é depois realizada uma ficha para complementar o conteúdo anteriormente trabalhado.

Já à tarde após o recreio as crianças voltam a reunir-se no tapete à espera que a educadora indique o que é para fazer, normalmente neste tempo são feitos alguns jogos relacionados com o domínio da matemática e depois, para complementar acabam por concretizar uma ficha correspondente ao conteúdo anteriormente trabalhado. Como se pode constatar os vários momentos do dia são enunciados pela educadora pois é ela quem orienta e organiza as atividades individuais e em grupo, nomeadamente quando se troca de tarefa é a educadora que determina e coordena essa mudança. Por vezes, as crianças estão expostas a um grande nível de stress, uma vez que cada criança deve acabar aquela atividade no tempo estipulado pelo educador, que já tem outras atividades pré-definidas ou por estarem calendarizadas atividades extracurriculares.

### **2.3. Organização do ambiente educativo**

A organização do espaço foi determinado e implementado pela educadora no início do ano letivo, tendo em conta as necessidades que identificou para o grupo de crianças, ou seja, houve a preocupação de adequar o espaço às crianças. Deste modo o material está todo ao alcance destas, como: os jogos, os copos da água e alguns materiais que possam ser utilizados na área da pintura. A educadora utiliza ainda um sistema de símbolos (figuras geométricas), para ajudar na arrumação dos jogos e na entrada da sala existe ainda uma zona de cabides devidamente identificado por números, em que os mesmos correspondem ao nome de cada criança e ao respetivo lugar de mesa, sendo uma estratégia de organização e de prática pedagógica.

Na sala estão expostos trabalhos das crianças que são constantemente atualizados (existem 2 placards), dando assim importância ao trabalho individual de todas as crianças. Existe ainda três mapas, nomeadamente: o mapa do tempo, o mapa das presenças, e o mapa dos aniversários, que constituem elementos chave para trabalhar o domínio da matemática pois todos são feitos em tabelas de dupla entrada ou em gráfico.

Em relação ao meio físico a sala é ampla, duas das paredes são preenchidas por janelas, o que confere uma boa luminosidade à sala. O espaço é organizado de forma intencional promovendo uma dinâmica de grupo favorável, no sentido de promover autonomia, estando assim, dividido por várias áreas de interesse, nomeadamente:

- Área do Tapete: é onde se realiza a reunião do grande grupo, de manhã canta-se os bons-dias e preenche-se a tabela das presenças, o quadro do tempo e o calendário. É também a área onde se promove a comunicação, se planeia, e se discutem as atividades;

- Área do Jogo Simbólico (máx. 4 crianças), nesta área encontra-se a casinha das bonecas. É um espaço destinado ao faz-de-conta onde a criança desempenha diversos papéis e interage com as outras experimentando várias situações e experiências. Neste cantinho existe uma cozinha que tem um lava-loiça e um fogão onde se guarda a loiça como: panelas, os copos, pratos, caçarolas e talhares na sua representação real. No canto encostado à janela existe também uma cama onde estão os Nenucos e um cesto com roupa e outros acessórios como óculos, pulseiras, malas, chapéus e entre outras coisas.

- Área dos Jogos encontra-se dividida em duas zonas:

Jogos de mesa (máx. 8 crianças), esta área é constituída por uma mesa de trabalho e por um móvel onde estão organizados os jogos de experimentação e de desenvolvimento de noções de matemática – puzzles, enfiamentos, jogos de tabuleiro, plasticina, etc. Cada criança tem de arrumar os jogos nos seus respetivos lugares estando eles todos marcados por figuras geométricas e respetivas cores.

Jogos de tapete (máx. 4 crianças): nesta área existem os jogos de desenvolvimento de noção de espaço e noções lógico matemáticas – “legos”, peças de plástico em volume, etc.

- Área da Pintura (máx. 6 crianças): esta área está localizada no centro da sala em que a mesa se encontra encostada a uma parede. Relativamente aos materiais existem, folhas brancas A4, cadernos de pintura, lápis de cera, lápis e cor e canetas. Esta é uma das áreas no modo geral mais apreciada pelo grupo.

- Área da Biblioteca (máx. 5 crianças): área que tem como objetivo estimular a criança para a leitura. Existe uma estante onde se encontram alguns livros da biblioteca e um sofá. Este espaço possibilita momentos a pares e de partilha de livros;

Quanto à utilização das diferentes áreas não existe nenhum sistema específico. A educadora deixa que cada criança escolha livremente, tendo em conta o número de lotação para cada área. A criança pode mudar de área quando quiser desde que arrume o que utilizou e que exista lugar na área que pretende frequentar, a educadora interfere quando deteta que uma criança insiste muito estar presente na mesma área.

### **Tempo/rotina**

As rotinas variam consoante a faixa etária, na sala dos cinco anos tem como base a seguinte rotina:

Tabela 1: A rotina vivenciada na sala dos cinco anos

<b>Quando?</b>	<b>O que fazem?</b>	<b>Onde?</b>	<b>Com quem estão?</b>
08:00h / 9:00h	Acolhimento hora de brincadeira livre.	Polivalente	Uma auxiliar
9:00h / 9:30h	Divisão do grupo para as respetivas salas, cada criança escolhe uma área para brincar.	Sala	Educadora/Auxiliar
9:30h / 10:30h	Reunião em grupo (“Bons dias”, mapa de presenças, diálogo, planear o que fazer).	Sala	Educadora/Auxiliar
10:30h / 11:50h	Atividades em grande grupo e/ou individuais.	Sala	Educadora/Auxiliar
11:50h / 12:00h	Higiene	Casa de banho	Auxiliar
12:00h / 12:45h	Almoço	Refeitório	Educadora/Auxiliar
12:45 h / 14:15h	Recreio (momento de brincadeira livre, em que o espaço pode ser no recreio ou na sala se estiver a chover).	Recreio/ Sala	Auxiliar
14:15 h / 15:40h	Atividades orientadas em grande grupo e/ou individuais.	Sala	Educadora
15:40h / 16:00h	Momento de higiene.	Casa de banho	Educadora/Auxiliar
16:00h/ 16:30h	Lanche	Refeitório	Educadora/Auxiliar
16:30h/ 18:30	Momento de brincadeira livre, em que o espaço pode ser no recreio ou na sala. Começo de saída de algumas crianças.	Sala/Recreio	Educadora/Auxiliar

A instituição abre às 8:00 horas, o acolhimento é feito por uma auxiliar que fica sozinha até à entrada de outra auxiliar e educadora que entram às 8:30 horas. Nessa hora faz-se a separação de algumas sala, passando a existir duas salas polivalentes, numa fica as crianças da sala dos três e quatro anos e noutra fica as crianças das três salas dos cinco anos até a chegada das respetivas educadoras.

Por volta, das 09:30 horas as crianças reúnem-se no tapete, é escolhido o responsável sendo ele quem faz a chamada dos restantes colegas para a marcação das presenças, do tempo e o dia no calendário. É também neste tempo que há a partilha de ideias e novidades como também o lançamento das atividades que vão ser desenvolvidas durante o dia. Durante o período da manhã também decorre as atividades extracurriculares, mas nem todas as crianças têm as mesmas atividades e por isso só se ausentam algumas crianças da sala. Às 11:40 horas é hora da higiene, as crianças vão à casa de banho acompanhadas pela auxiliar. O almoço decorre no refeitório por volta das 12:00 horas, neste momento estão presentes a educadora e a auxiliar para ajudar as crianças, sendo maior parte delas já autónomas, todas comem sozinhas e fazem-no sem se sujarem. Neste momento de refeição estão presentes no refeitório mais duas salas dos cinco anos acompanhados com as respetivas educadoras e auxiliares de sala. Quanto a este momento tanto a educadora como a auxiliar tentam respeitar o ritmo de cada criança, mas por vezes é complicado devido ao facto de haver outras crianças de outros ciclos almoçar às 12:40 horas e vão precisar das restantes mesas.

Depois da refeição por volta do 12:30 horas, o grupo faz comboio para a ida à casa de banho e em seguida com a respetiva auxiliar enquanto a educadora vai almoçar as crianças podem brincar no recreio ou na sala caso se estiver a chover. Por volta, das 14:00 horas é feito novamente o comboio para que cada criança possa fazer a sua higiene para depois regressarem à sala. Neste momento está presente a educadora para começar a trabalhar com o grupo enquanto a auxiliar vai almoçar. Às 15:40 horas, regressa a auxiliar, leva o grupo à casa de banho para de seguida irem lanchar. Por volta das 16.20 horas as crianças terminam de comer, em de seguida vão para a sala, cada criança tira o seu bibe para depois poderem ir brincar livremente no recreio ou na sala à espera dos pais. Em consideração ao tempo educativo pode-se verificar que existe momentos se repetem com uma certa periodicidade.

De acordo com Lopes da Silva et al (2016), pude constatar que as rotinas desempenham, de uma maneira bastante similar, um papel importante no desenvolvimento das crianças. Por isso é essencial que a organização do tempo seja bem estruturada e flexível de modo a proporcionar diferentes momentos que tenham sentido para as crianças para que as mesmas possam ter

oportunidade de poderem explorar, experimentar novas ideias, modificarem as suas realizações e aperfeiçoá-las.

## **2.4. Caracterização do grupo**

Na educação pré-escolar, o grupo proporciona o contexto imediato de interação social e de socialização através da relação entre crianças e adultos e entre adultos. Esta dimensão relacional constitui a base do processo educativo (Lopes da Silva et al, 2016, p.24).

O grupo da sala dos cinco anos é constituído por dezasseis crianças, das quais nove são do sexo masculino e sete do sexo feminino, nascidos entre os meses de Janeiro e Outubro. Das crianças que constituem o grupo catorze já vêm juntas do ano anterior e duas integraram no grupo este ano letivo, são duas meninas que vêm de outras instituições.

Neste momento todas as crianças parecem estar bem integradas em relação à rotina, ao espaço e aos adultos da sala, tendo logo havido uma boa receção do grupo em relação às novas colegas de sala pois existiu uma grande cumplicidade entre as mesmas. É um grupo com fortes ligações de amizade, com relações já estabelecidas pois começam a ter preferências na partilha das suas brincadeiras, tendo assim, facilidades em interagir com os outros e de procurar os pares para brincar de forma autónoma. Por sua vez, é um grupo afetivo, mas não deixa de haver pequenos conflitos interpessoais em que é bastante frequente observar como o amigo vai proteger e consolar o seu amigo.

Ao nível da capacidade de autorregulação sobre o seu comportamento o grupo já controla satisfatoriamente os seus impulsos e aceita com facilidade a frustração. No entanto, é um grupo agitado pois tem algumas crianças com brincadeiras muito físicas e com personalidades inquietas e energéticas.

No que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem, a maioria das crianças demonstra uma boa capacidade para estabelecer comunicação com os outros, têm boa capacidade de compreensão da linguagem e já conseguem manter diálogos ricos com os pares e adultos, sendo um grupo que adora conversar e partilhar o que sabe. Existem alguns elementos muito faladores no grupo e que dinamizam bastante as conversas e partilhas de conhecimentos entre o grupo.

Relativamente à motricidade global as crianças encontram-se praticamente ao mesmo nível pois todas já se movimentam e deslocam a andar e a correr com facilidade havendo só algumas crianças que ainda têm alguma dificuldade em saltar ao pé-coxinho. Em relação à motricidade fina as crianças no geral já têm uma boa destreza, pois já conseguem agarrar no lápis corretamente tendo uma caligrafia bastante delineada.

A maior parte das crianças reconhece as regras de convivência, embora por vezes, algumas revelem dificuldade no cumprimento das mesmas.

O grupo adere de forma interessada e participativa nas atividades propostas, especialmente no jogo simbólico, atividades lúdicas, histórias e músicas. A área da casinha e da garagem são as de preferência. A plasticina é uma área que também tem tido muita adesão, mas deve-se ao facto de recentemente terem sido introduzidos novos moldes. A área da leitura é aquela que é menos escolhido pelas crianças, a razão poderá ter como base o modo como o mesmo está introduzido em sala em que o ambiente não é o mais acolhedor e convidativo para que as crianças possam lá permanecer.

### **3. Capítulo III- Definição da problemática**

#### **3.1. Problemática**

Durante o período de estágio observei que uma das metodologias preferencialmente utilizada para o ensino e a aprendizagem era a utilização de fichas. Estas eram as mesmas para toda as crianças, que as realizavam ao mesmo tempo por indicação da educadora, fazendo parte da rotina diária. A instituição, da qual pertence este grupo de crianças, preocupa-se em estabelecer uma continuidade entre o pré-escolar e o primeiro ciclo, e por isso existe uma grande preocupação por parte da educadora em adotar conteúdos e metodologia que são dados no ensino obrigatório. Semanalmente a educadora planifica os conteúdos abordar, tendo tarefas já pré-determinadas para cumprir ao longo da semana. Este procedimento condiciona a especificidade de cada criança nas aprendizagens, sendo necessário que o grupo fique à espera que todas terminem e que lhes seja indicada as tarefas a cumprir. Não existe participação das crianças no planear semanal nem qualquer envolvimento destas.

Diversos autores referem que através da ação a criança desenvolve competências significativas, sendo a forma de promover prazer na aquisição de novas aprendizagens. Como diz, Hohmann e Weikart (2007), as crianças através da aprendizagem pela ação desenvolvem espírito de iniciativa, curiosidade e autoconfiança, características que serão bastante importantes e úteis ao longo da sua vida. Para Oliveira Formosinho e Gambôa (2011), a imagem da criança é a de um ser com competências e atividade, sendo por isso necessário que o contexto educativo faculte experiências para a criança poder explorar, criar, comunicar, participar e transformar a aprendizagem experiencial em saberes significativos. Tendo em conta a abordagem de Ausubel (2003) à aprendizagem, sabe-se que o principal objetivo do ensino é a aquisição de um conhecimento estável, organizado e claro, por parte do aluno, pois uma vez adquirido esse conhecimento passa depois a ser primordial para a aquisição de novos conhecimentos na mesma área, ou seja, a aprendizagem passa a ser significativa quando uma nova informação se relaciona com conceitos já preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz, podendo ser incorporada quer por receção ou por descoberta (Ausubel, 2003).

Por outro lado, as pedagogias mais ativas concebem a criança como agente ativo na construção do seu conhecimento. Isto significa que devem aprender fazendo, querer fazer, participar e refletir (Rocha, 1988). Este facto levou-me a questionar a razão do uso diário de

fichas, e repensar as eventuais vantagens para a sua utilização e a entender se existem alternativas a esta abordagem de ensino.

Uma das razões que me levou a focar-me neste tema foi também porque ao longo das OCEPE não há qualquer referência ao uso de fichas, mas sim ao brincar, à participação ativa, sendo a criança sujeito e agente do processo educativo (Lopes da Silva et al, 2016).

Deste modo, para uma melhor compreensão do objeto de estudo tive em consideração um conjunto de questões de modo a permitir a clarificação e aprofundamento desta problemática:

- Quais as vantagens e/ou desvantagens da implementação de práticas mais transmissivas?
- Será o livro de fichas um bom instrumento de trabalho no pré-escolar?
- Existem metodologias alternativas à utilização de fichas?

## **3.2. Método**

### **Opções metodológicas**

A presente investigação é de natureza qualitativa, enquadrado num paradigma interpretativo, pois vão estar presentes características analíticas para conseguir interpretar e compreender os factos vivenciados pelos participantes.

Como referem Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa apresenta cinco características específicas, nomeadamente:

1º. A fonte direta é o ambiente natural e o investigador o instrumento principal, mesmo que seja utilizado diferentes equipamentos como blocos de apontamentos, filmagens, diagramas e esquemas para ajudar a registar os factos vivenciados.

2º. Os dados são todos recolhidos e complementados pela informação que se realiza através do contacto direto pois as ações podem ser melhor interpretadas quando são observados no contexto direto. A investigação é descritiva sendo que a informação recolhida é feita através da escrita ou de imagens e nunca de números de forma ser respeitado toda a riqueza dos dados recolhidos, tanto possível, a forma como os mesmos foram registados para que nenhum detalhe fique esquecido.

3°. Os investigadores nesta investigação interessam-se mais pelo processo do que propriamente pelos resultados ou produtos, de modo a clarificar de como se desenvolve a relação do objeto em estudo com os seus procedimentos, atividades e interações.

4° A análise de dados é realizada após de se considerar que a informação recolhida seja suficiente para concluir uma verdade geral, ou seja, é realizada de forma indutiva, sendo a mesma baseada numa orientação teórica que pode haver a necessidade de reformular ou até ajustar, de modo a tornar a observação mais precisa e eficaz.

5° Os investigadores qualitativos em educação estão constantemente a questionar os participantes com o objetivo de perceber "aquilo que eles experimentam, os meios como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem" Psathas (1973 citado por Bogdan e Biklen, 1994. pp. 48-51).

Nesta metodologia de investigação o investigador reflete sob o seu papel podendo depois interferir na sua interpretação visto que o “eu” pessoal com vontades próprias é inerente do “eu” investigador. Portanto o investigador na sua investigação deve basear-se na escuta, nas conversas e nas ações livres dos participantes (Bogdan e Biklen, 1994).

### **3.3. Procedimentos de recolha**

Este trabalho decorreu em duas fases durante dezasseis semanas. Numa primeira fase (6 semanas) o objetivo principal foi observar as crianças e a intervenção da educadora na sala. Numa segunda fase para além da observação, houve uma intervenção direta da minha parte enquanto estagiária. Nesta segunda fase para além de ter dado continuidade ao trabalho da educadora, procurei implementar e testar metodologias alternativas de trabalho com as crianças. Em qualquer uma destas fases houve a preocupação de fazer observações diretas e participativa e tomar notas de campo de modo a conseguir registar e fundamentar todos os momentos vivenciados no contexto educativo. Complementarmente, no final também recorri à entrevista tendo sido a mesma fundamental para a recolha de dados.

Como diz Rodrigues (1999), a observação direta é o melhor meio para poder avaliar alguns aspetos da aprendizagem, sendo que a mesma permite a recolha de informação, o desempenho, as competências e as atitudes desenvolvidas durante o processo de aprendizagem em que o professor pode sempre intervir e orientar as aprendizagens.

Foi através da observação direta, tanto em momentos de brincadeira livre como durante atividades planejadas pela educadora cooperante, que permitiu conhecer melhor as características das crianças e refletir sobre os aspetos mais e menos positivos da prática. Todos estes momentos de observação foram cruciais para minha intervenção pedagógica, pois ajudaram a clarificar o que poderia desenvolver com aquele grupo durante a minha prática. Durante a realização de algumas atividades propostas senti necessidade de perceber quais as dificuldades de cada criança e por isso recorri a observações mais estruturadas de forma a permitir recolher evidências das aprendizagens e conseguir avaliar a criança ou o grupo. Para isso, tive de definir alguns aspetos antes de iniciar a observação, tais como: decidir o que observar, quem observar, quando observar e como observar, para facilitar o registo do que estava a observar naquele momento.

Esta preocupação no registo advém do facto de alguns autores realçar a importância de se fazer uma observação cuidadosamente estruturada de forma a permitir a recolha de evidências das aprendizagens, sendo assim, necessário ter atenção a alguns aspetos antes de se iniciar uma observação, como o diversificar os momentos de observação, já que só uma não é suficiente, por outro lado diversificar diferentes tipos de atividades mais estruturadas mas também outras mais abertas de forma ajudar a recolher e a complementar informação já recolhida (Ferraz et al. 1994).

As notas de campo foram também um dos elementos fundamentais essenciais para conseguir concretizar este estudo, pois foi a partir das mesmas que consegui interpretar e refletir sobre o contexto em que as crianças estavam inseridas e sobre os diferentes métodos de ensino aprendizagem. Durante cinco semanas realizei notas de campo referente aos momentos de realização de fichas e outras durante a realização de jogos e momentos de brincadeira livre tanto no recreio como na sala. Em algumas recolhas não foi possível registar notas muito estruturadas, apenas anotava tópicos ou mesmo frases soltas que posteriormente seria transformado num texto mais completo e consistente procurando sempre que fosse no mesmo dia de forma a perder o menos possível de informação, dado ao caso de muitas vezes ter de responder às necessidades exigidas pelas crianças. Tal como refere Rodrigues (1999), as notas de campo é um instrumento reflexivo e de análise onde o investigador regista não apenas as evidências de cada criança como também as suas reflexões sobre o que vê e ouve. É um registo de observação direta, mas também serve de complemento a registos que foram anteriormente feitos de forma mais sistematizada.

Para completar a informação, achei importante a realização de uma entrevista semiestruturada (Anexo, 2) à educadora de sala, de forma ajudar a clarificar o porquê do uso recorrente de fichas durante a sua prática pedagógica. Assim realizou-se uma entrevista individual, com duração de 20 minutos numa sala sossegada estando só presente o entrevistador e o entrevistado, no qual o entrevistado não teve anteriormente qualquer contacto sobre as questões que iriam ser colocadas. Contudo, o entrevistado foi contactado previamente de forma a estabelecer uma hora para a sua concretização, tendo também sido explicado qual o objetivo desta entrevista assim como a importância da sua participação. Segundo Bogdan e Biklen (1994), em investigação qualitativa a entrevista ajuda a recolher dados descritivos que vai ajudar ao entrevistador, compreender e desenvolver qual a opinião do próprio sujeito, sobre a determinada temática. Quanto ao grau de estruturação as entrevistas podem ser não estruturadas ou muito abertas que possibilita o entrevistado falar sobre uma área de interesse, não exige nenhum planeamento prévio, permitindo ser guiadas por questões gerais, estruturadas ou fechadas que requerem do entrevistado uma resposta objetiva e curta (Bogdan & Biklen 1994).

Assim a entrevista foi realizada com o objetivo de conhecer a perspetiva e a opinião da educadora sobre a “escolarização no pré-escolar”, de modo a perceber qual a razão que leva a mesma a desenvolver práticas mais transmissivas, usando como instrumento regular o caderno de fichas e também aferir se acredita se existe outros tipos de metodologias alternativas ao uso de fichas. A entrevista foi executada segundo as questões da problemática de modo ajudar-me a estruturar e formular as questões pré-definidas, tais como: Qual o modelo pedagógico que mais se identifica? Qual o modelo implementado em sala? Será o livro de fichas melhor instrumento de trabalho no pré-escolar? Existem metodologias alternativas à utilização de fichas?

Durante a realização da entrevista procurei não emitir opinião nem manifestar qualquer expressão, tentando assumir um papel de ouvinte com o tom informal de uma conversa descontraída.

## 4. Capítulo IV- Prática Supervisionada: Observação, Intervenção e Análise Reflexiva

### 4.1. Observação e caracterização da abordagem ao ensino

Como referido anteriormente, a base deste de estudo é perceber até que ponto as fichas e metodologias são vantajosas ou não no processo de ensino aprendizagem. Para isso, considerámos pertinente confrontar duas realidades distintas: aprendizagens através de um ensino tradicional com o uso preferencial de fichas, e por outro o uso de práticas mais lúdicas, recorrendo a jogos na abordagem à aprendizagem.

Durante o estágio houve um período de quatro semanas dedicado à recolha de observação e de registos, o que permitiu conhecer melhor as práticas educativas desenvolvidas em sala. Neste período de observação, apercebi-me da forma como o processo de ensino aprendizagem era abordado, nomeadamente o facto de a educadora se assumir como transmissora de conhecimentos, orientando, organizando, decidindo e determinando as atividades a serem realizadas. Essa abordagem está evidente na seguinte observação:

*Após a marcação das presenças a educadora começou por dizer: “hoje vamos falar sobre como antigamente os filmes eram realizados até chegar à televisão. Alguém sabe como são feitos os filmes?”. Houve um menino que levantou o dedo e respondeu: “A minha mãe já me tinha dito que antigamente os filmes não tinham cor”. De seguida outras crianças começaram também a querer participar, uma começou por dizer: “eu gosto muito de ver a Idade do gelo”, quando outra levanta o dedo e refere “o meu filme preferido e que mais gosto de ver é o Pinóquio, já vi o filme e é a cores”. Logo a seguir outra criança diz: “gosto mesmo muito de ver a Frozen, durante o filme dá a música da Frozen que eu também gosto muito”. Outras crianças estavam com o dedo no ar, mas a educadora intervém dizendo: “já estão a divagar muito e estão a fugir aquilo que tinha sido questionado, agora não vamos todos dizer qual o filme que vocês gostam mais.” Neste preciso momento as crianças que tinham o dedo no ar acabaram por abaixar o braço. A educadora refere: “Como disse o Vasco e muito bem, antigamente os filmes davam as imagens a preto e branco e também não tinham som, era considerado cinema mudo, só depois passado algo tempo é que começou a haver filmes com cores e com som. A Sandra vai mostrar-vos*

*um filme que se chama (A viagem à lua) e vocês vão perceber melhor todo este processo.”*

Durante esta observação, foi bem visível que as oportunidades dadas às crianças no processo de ensino aprendizagem eram muito controladas e direcionadas pelo adulto, não havendo qualquer oportunidade de descoberta por parte do grupo, ou seja, as crianças não tiveram um papel ativo nas suas aprendizagens, uma vez que não foi dada oportunidade de partilha, mas de imediato a voz da criança passou a ser insignificante.

Uma realidade que se constata diariamente é a implementação de fichas, no qual, cada criança tem os seus cadernos de fichas. Estes cadernos fazem parte da coleção dos livros para pré-escolar de uma Editora nacional, estando o mesmo dividido em três livros que abordam as três áreas de conteúdo: iniciação à Matemática, abordagem à Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o Conhecimento do Mundo. Para além da existência destes cadernos a educadora ainda realiza outras fichas, que são instrumentos bastante utilizado para transmitir determinados conteúdos, como se pode constatar na seguinte observação:

*Após a marcação das presenças a educadora pediu ao grupo que se fossem sentar nos respetivos lugares. A educadora distribui a cada criança uma ficha que foi estruturada pelas educadoras da sala dos cinco anos. Foi também distribuído o respetivo material, como o lápis de carvão e os lápis de cor. Logo de seguida, pegou também num exemplar e começou a explicar passo a passo o que era para fazer, dizendo: “Aqui na primeira parte têm para completar o grafismo do número seis, como vocês disseram e muito bem. Aqui na segunda parte, dentro de cada conjunto existe objetos diferentes, o que é pretendido é cada um de vocês conte os objetos que estão em cada conjunto e desenhem os que faltam para ficarem com seis elementos. Agora em silêncio vamos lá fazer a ficha.*

Este facto evidenciado demonstra que o educador é visto como um mero transmissor do conhecimento, sendo que utiliza conteúdos já pré estruturados para trabalhar determinadas competências, não valorizando assim a individualidade de cada criança pois não existe a possibilidade de cada criança poder ativamente participar no processo da aprendizagem, uma vez que é indicado o que ela deve fazer e cumprir, sendo o mesmo processo para todas as crianças.

Numa outra observação foi também visível que por vezes a educador recorre primeiramente atividades mais participativas de modo a fazer uma breve explicação dos exercícios que são pedidos nas fichas, como se pode constatar na seguinte observação:

*O grupo encontrava-se todo sentado no tapete à espera do que se iria fazer, a educadora estava à procura de algo dentro do seu armário quando traz junto de si um livro de histórias e uma caixa com letras. Começa por explicar que na história iriam encontrar palavras que rimavam e por isso tinham de estar muito atentos para no final identificarem algumas dessas palavras. Quando finalizou a explicação iniciou a leitura da história e fê-lo sem qualquer interrupção tendo feito uma leitura bastante expressiva com entoações de voz diferentes. Em seguida, a educadora distribui a cada criança o seu livro de fichas e o respetivo material que precisavam, começou a explicar o que era para fazer naquela ficha dizendo: vocês têm aqui quatro palavras a primeira é Jornal, a segunda é Papel, a terceira Túlipa e a quarta Caneta como podem ver nas respetivas imagens. À frente de cada palavra têm umas penas, e o que vocês têm de fazer é contar quantas sílabas esta dividida cada palavra e pintar as penas consoante o número de sílabas que cada palavra tem. Eu vou dar um exemplo, aqui no quadro a palavra Túlipa tem quantas sílabas? Muito bem, tem três sílabas, então vou pintar quantas penas? agora quero tudo em silêncio a fazer a ficha.*

Partindo destes pressupostos, torna-se, evidente que a educadora cooperante recorre ao uso de fichas tanto para transmitir determinados conteúdos ou para complementar aprendizagens anteriormente trabalhadas. Esta dirigiu-se às crianças como um transmissor, em que organiza, planifica e intervém sem fazer qualquer tipo de questionamento e negociação com as crianças. Por sua vez, as crianças cumpriam com o papel de executores de atividades já estabelecidas pela a educadora. Neste contexto Arends (2008), apoia a ideia que o educador ao praticar esta pedagogia, em que o mesmo procede como o principal detentor de todo o saber, não consegue depois refletir de forma adequada sobre a sua prática pedagógica uma vez que a mesma não permite reformular novas estratégias ao grupo, conseguindo somente avaliar o produto.

Como diz Formosinho e Oliveira Formosinho (1990), numa pedagogia transmissiva o mais importante e valorizado no processo ensino aprendizagem é o produto final e não os processos, uma vez que as crianças não têm a oportunidade de descobrir e experienciar as suas aprendizagens pois é utilizado predominantemente a memorização dos conteúdos e a sua

reprodução, reduzindo o que é verdadeiramente importante no contexto educativo que são as interações e relações.

## **4.2. Intervenção**

Face ao exposto anteriormente a partir das observações feitas, surgiram a vontade de utilizar metodologias alternativas.

Desta forma, tive de pensar em estratégias de forma a conseguir implementar algo significativo, mas o mais difícil foi encontrar um tempo na rotina diária que me permitisse desenvolver e estruturar atividades, de forma a dar uma continuidade às mesmas, devido ao facto de as manhãs serem ocupadas pelas atividades extracurriculares.

A partir de uma observação realizada durante uma atividade extracurricular a ginástica, surgiu a ideia de realizar um projeto sobre os “Jogos Tradicionais”.

*(...) a aula de ginástica estava a decorrer quando a educadora bateu à porta do ginásio e chamou-me para perguntar se podia deixar as três crianças que não tinham esta atividade comigo, pois precisava de se ausentar da sala. As mesmas, foram se sentar ao pé de mim não havendo qualquer possibilidade de poderem participar, não só pelo o espaço ser muito limitado, como também não tinham o equipamento necessário. Uma das crianças perguntou-me se também podiam jogar, no qual eu respondi não porque não tens equipamento e nisto voltou a responder, mas eu gostava tanto de poder jogar aquele jogo.*

Ao ter vivenciado este momento decidi falar com a educadora da sala e comecei por contar a observação que tinha sido feito na aula de ginástica, tendo também realçado que no dia a dia em sala, alguns domínios da área de expressão e comunicação não são desenvolvidos, e por isso gostaria de envolver o grupo em experiências que permitissem desenvolver este domínio e outras áreas.

A educadora achou que seria um ponto de partida interessante e que poderia também ser uma forma de eles perceberem a importância de trabalharem em equipa ou em grupos, apelando assim à cooperação, pois na sala quando era pedido a realização de trabalhos de grupo percebe-se que existe alguma resistência por parte de algumas crianças.

Assim, decidi conversar com o grupo sobre as aulas de ginástica, sendo que houve a possibilidade de todos terem assistido aquele momento, uns a participarem outros apenas a presenciarem a aula. Durante o diálogo percebi que este grupo tinha um particular interesse pelos jogos, como se pode constatar na seguinte nota de campo:

*O que vocês acham das aulas de ginástica? todos começaram a falar ao mesmo tempo dizendo: gosto muito porque as aulas são bastante divertidas. Em seguida voltei a questionar: “então o que vocês acham de fazermos alguns daqueles jogos e também conhecermos outros jogos?” Um dos meninos que não tem esta atividade, mas que tinha já assistido a uma das aulas, fez um grande sorriso e disse: “boa, boa Rute também podemos fazer aquele jogo que os meus amigos estavam a jogar na ginástica, gostava muito de poder jogar também”.*

Esta é uma das crianças que não tem qualquer tipo de contacto com jogos de movimento, uma vez que não tem ginástica e como anteriormente referido este tipo de atividades não são desenvolvidas nem trabalhadas em sala. As crianças que têm ginástica são as únicas que ainda vão desenvolvendo a expressão corporal. Por isso, achei importante criar algo que fosse ao encontro deste interesse e assim surgiu a ideia de iniciar um projeto sobre os “Jogos Tradicionais”. O objetivo era poder desenvolver e implementar vários jogos que possam incluir as diversas áreas de conteúdo para que cada criança tenha a oportunidade de interagir umas com as outras, exprimindo os seus pensamentos e emoções de forma própria e criativa. Através deste projeto, pretendi ainda consciencializar um olhar diferente sobre o brincar, em que o mesmo, não fosse apenas para diversão ou lazer, mas considerado como o potenciador de aprendizagens. Segundo Kishimoto (2011), as atividades lúdicas devem fazer parte do mundo da criança, pois é através destas que as crianças têm oportunidade de explorar, criar, resolver e desenvolver as suas próprias aprendizagens, nomeadamente: na vertente social, cultural e cognitivo. Ribeiro (2011), refere ainda que o jogo ao ser realizado com uma determinada finalidade de forma construtiva, podem ser um ponto para qualquer centro de interesse e em qualquer área de desenvolvimento.

A elaboração deste projeto iniciou-se numa conversa de grande grupo, onde foi proposto a realização de uma pequena pesquisa em casa com ajuda dos pais, de modo a descobrir o que são jogos tradicionais e conhecer alguns destes. A partir deste momento pretendia-se também envolver os pais, de forma a que os mesmos pudessem participar e manter-se informados sobre

o que estava a ser desenvolvido em sala. Posteriormente à pesquisa e à recolha de ideias, ocorreu um momento de partilha, houve crianças que trouxeram fotografias dos pais quando eram pequenos a jogar alguns jogos e outras que trouxeram só imagens de jogos que os pais jogavam no seu tempo. Após esta recolha cada criança partilhou o que tinha descoberto em relação aos jogos tradicionais:

*A: “Os jogos tradicionais são jogos muito, muito antigos”;*

*V: “são jogos que á muito tempo os meninos brincavam, porque não tinham muitos brinquedos”;*

*L: “são jogos que foram inventados por meninos, há muito tempo”;*

*B: “são jogos que passaram de pessoa para pessoa”;*

*M: “são jogos de rua”;*

*R: “são jogos especiais”;*

*Estagiária: “porque é que achas que são especiais?”;*

*R: “porque são diferentes”;*

*V: “são jogos que os meninos brincavam porque não havia muitos brinquedos”;*

*F: “acho que devem ser jogos muito divertidos”*

Depois da conversa com o grupo no tapete, tive a preocupação de dar a entender que os jogos não servem só para divertir, mas também com eles conseguimos aprender muita coisa como: contagem, operações, quantidades entre outras coisas.

Seguidamente, foi feita uma tabela para registar e organizar quais os jogos que iriam ser realizados ao longo da semana. Durante o registo, foi notório que no geral, as crianças mostraram uma grande vontade em conhecer os jogos que tinham sido registados, pois não paravam de falar uns com os outros sobre como os mesmos poderiam ser jogados. Após este registo começaram a ser executados alguns jogos tradicionais, como também a concretização de algumas fichas, de modo observar e refletir sobre o uso destas duas práticas diferentes de ensino.

Os jogos introduzidos procuram atingir os seguintes objetivos:

Tabela 2: Implementação de atividades face ao uso de pedagogias mais ativas

<b>Atividades/Jogos</b>	<b>Objetivos</b>
<b>“Jogo do Lencinho”</b>	Desenvolvimento da formação pessoal e social: <ul style="list-style-type: none"> <li>• compreender a necessidade de existência de regras de convivência;</li> <li>• reconhecer e valorizar laços de pertença social;</li> <li>• desenvolver a capacidade de atenção e concentração.</li> </ul>
<b>“Jogo da Macaca”</b>	Promoção do desenvolvimento pessoal e social, construção de competências no domínio psicomotor bem como também a exploração do domínio da matemática: <ul style="list-style-type: none"> <li>• dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios como saltar a pés juntos ou pé coxinho;</li> <li>• efetuar contagens e associar o número à respetiva quantidade;</li> <li>• efetuar cálculo mental utilizando a adição;</li> <li>• nomear os conceitos mais e menos.</li> </ul>
<b>“Jogo Barra do Lenço”</b>	Desenvolvimento das capacidades motoras bem como a exploração do domínio da matemática: <ul style="list-style-type: none"> <li>• medição de força, mudanças de direção e resistência;</li> <li>• desenvolvimento do raciocínio matemático;</li> <li>• desenvolvimento de competências socio afetivas de entreajuda;</li> <li>• estimular e aumentar a capacidade de concentração e memorização;</li> <li>• compreende que no jogo há resultados aceitando a situação de perder ou ganhar.</li> </ul>
<b>“Jogo do Bowling”</b>	Construção de competências no domínio da matemática e o desenvolvimento da formação pessoal e social: <ul style="list-style-type: none"> <li>• cooperar com os outros no processo de ensino aprendizagem;</li> <li>• ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem;</li> <li>• despertar o interesse pela matemática;</li> <li>• efetuar cálculo mental, utilizando a adição.</li> </ul>
<b>“Jogo da mímica”</b>	Desenvolvimento da formação pessoal e social, construção de competências na área de expressão e comunicação como também no conhecimento do mundo: <ul style="list-style-type: none"> <li>• identificar e associar profissões aos respetivos locais de trabalho,</li> <li>• desenvolver a capacidade de atenção e concentração,</li> <li>• desenvolver capacidades expressivas e criativas;</li> <li>• demonstrar curiosidade pelo meio que nos rodeia,</li> <li>• ser capaz de representar uma ação.</li> </ul>
<b>“Jogo das Estafetas”</b>	Desenvolvimento de competências motoras como também competências comunicativas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• desenvolver a oralidade;</li> <li>• conhecer tradições culturais;</li> <li>• desenvolver a capacidade de trabalhar em equipa;</li> <li>• compreende que no jogo há resultados aceitando a situação de perder ou ganhar,</li> <li>• adapta as suas ações a objetos variados.</li> </ul>

## **Implementação de práticas mais ativas**

### **“Jogo do Lencinho”**

Para este jogo foi necessário um dado grande em forma de cubo de modo a escolher qual seria a primeira criança a começar a jogar. Este momento para além de ter sido bastante divertido foi também uma experiência rica em matemática pois criou-se a oportunidade de as crianças poderem lidar com quantidades e a contagem, uma vez que cada uma lançava o seu dado para contar os seus pontos. Foi também visível que nem todas as crianças utilizam a mesma estratégia de contagem, uma vez que houve crianças que tiveram a necessidade de contar a quantidade de bolas presentes no dado enquanto outras foram capazes de penas com uma só visualização olhar e dar resultado, demonstrando ter uma capacidade de cálculo mental mais desenvolvido.

De seguida, iniciou-se o jogo e durante este momento foi visível que todas as crianças estavam envolvidas: umas a bater palmas, outras a cantar e a gritar pelo nome da criança que estava a ser apanhada. No decorrer do jogo, consegui perceber que a criança já tem preferências pela escolha dos seus pares pois tive de estabelecer uma estratégia no jogo, devido o facto, destas estarem sempre a escolher as mesmas crianças, o que fazia com que algumas não fossem escolhas. Neste sentido, tive de acrescentar mais uma regra, na qual foi estabelecido que não poderiam eleger as crianças que já tinham sido escolhidas. Esta tomada de decisão levou a que cada criança pudesse aplicar a sua capacidade de memorização e perceber que o importante é todos poderem participar. Desta forma, inicia-se também a educação para a cidadania, como: saber dar vez ao outro, respeitar o outro e as regras de convivência e desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia. Como referem Formosinho, Katz, McClellan e Lino (1996), é importante criar oportunidades de jogos que permitam o desenvolvimento da criança nas relações sociais pois é uma forma de as mesmas poderem envolver-se numa diversidade de interações sociais e começar a fazer novas amizades.

### **“Jogo da macaca”**

De manhã, por volta das 10:00h, após a marcação das presenças o grupo autonomamente organizou-se e fez um comboio, de modo a que todos tivessem prontos para ir até ao espaço exterior. Todas as crianças já sabiam qual era o jogo que estava estipulado para hoje, pois antes de fazerem o comboio o responsável foi ver no mapa qual a atividade que estava marcada para este dia, começando a falar sobre a mesma com os seus colegas. No comboio, todos conversavam uns com os outros dizendo: “hoje é o dia de jogar à macaca: “eu já joguei algumas

vezes com a minha mana”; “eu nunca joguei”; “eu também nunca joguei nem sei jogar a este jogo”; “deve ser muito divertido”, “estou ansioso para começar o jogo”.

Para iniciar o jogo foi necessário criar dois grupos, de modo a que as crianças não tivessem tanto tempo à espera da sua vez para jogar, ou seja, enquanto um grupo jogava o outro poderia estar a brincar livremente no recreio. Para a formação das equipas, cada criança teve de lançar um dado, as duas crianças que tivessem o maior número ficariam responsáveis pela escolha da mesma. Durante o lançamento do dado as crianças conseguiram desenvolver algumas noções matemáticas, tais como o sentido do número, a contagem e operações simples. Neste momento foi visível a forma como cada criança utilizava diferentes estratégias de contagem: houve três crianças que não necessitaram de contar as bolas uma a uma, dizendo logo o número correspondente, outras que só conseguiam fazer esse raciocínio até ao número quatro pois quando implicava a contagem de mais bolas tinham de recitar a sequência numérica e houve ainda mais duas crianças que na contagem necessitaram de fazer a correspondência termo a termo, seja qual fosse a quantidade que saísse no dado.

Seguidamente, foi explicado e exemplificado ao grupo como se processa o jogo e as suas regras (Anexo 1), tendo sido também questionado os números das casas, neste processo houve só duas crianças que não conseguiram fazer o reconhecimento de alguns números, só eram capazes de os identificar ao reproduzir oralmente a sequência dos numerais. No decorrer da atividade foi também possível observar que algumas crianças ainda têm alguma dificuldade em saltar ao pé-coxinho, sendo necessário aperfeiçoar as suas capacidades motoras. Após algumas jogadas foi necessário a alteração de algumas regras, tendo sido necessário estabelecer um número máximo de jogada por cada jogador, pois havia crianças que conseguiam rapidamente lançar a peça de madeira e passar para as casas seguintes, enquanto outras demoravam ou nem sequer conseguiam lançar a peça para dentro da respetiva casa.

No primeiro grupo houve uma criança que em vez de começar a jogar manteve-se parado a olhar fixamente para o chão, como podemos constatar na seguinte nota de campo:

*O menino que estava a jogar dirigiu-se até ao (F) para lhe dar o pedaço de madeira, pois estava a dar a vez ao seu colega, mas (F) agarra na peça e fica parado no mesmo sítio olhar fixamente para o chão com ar apreensivo. Os colegas que estavam atrás à espera da sua vez começaram a gritar: “vai (F) és tu agora”, inclusive o menino que estava atrás dele começou a empurrá-lo.*

Neste momento tive de intervir e explicar ao grupo que tínhamos de ajudar o colega e não era a empurrar que se resolvia as coisas, mas sim perceber o porquê de ele estar assim e a maneira de o fazer é falar com ele para tentar perceber-lo, como consta na seguinte nota de campo:

*Aproximei-me do (F) e coloquei-me ao mesmo nível para tentar perceber o que se estava a passar, mas mesmo assim (F) manteve-se com a mesma atitude sem dar nenhuma resposta. Neste preciso momento pedi a um outro menino que continuasse a jogar e levei o (F) para uma zona mais calma para tentar que ele me explicasse o que se passava. Após alguma existência (F) releva finalmente o que estava a sentir naquele momento dizendo: “não consigo saltar muito bem ao pé-coxinho”, tivemos alguns minutos a conversar, tendo ficando combinado que nas casas que ele achava que não conseguia saltar ao pé-coxinho podia saltar a pé juntos.*

Quando chegou novamente o momento da jogada de (F), ele já estava com outro espírito parecia que não se tinha passado nada, acabou por fazer a jogada de início ao fim sem qualquer problema, tendo sido o próprio a conseguir superar as suas dificuldades. Porém, houve em algumas casas que soltou a pé juntos em vez de ter saltado ao pé-coxinho.

Como refere nas OCEPE, o educador deve estar atento às capacidades e habilidades motoras de cada criança e à sua influência nas relações que se estabelecem nos jogos de forma a perceber quais as dificuldades que poderão surgir, pois cabe a ele dialogar com as crianças de forma a perceber quais os seus receios e medos (Lopes da Silva et al 2016).

Durante as jogadas foram feitas algumas questões de forma a tentar perceber as capacidades de cada criança ao nível do raciocínio matemático, nomeadamente quando é colocado problemas que exigem o uso da adição entre dois números ou a subtração, por exemplo: (estás na casa três e tens dois rebuçados se mandares a tua peça para a casa número dois vais ficar com quantos?), ou seja, (três com mais dois é igual a quanto?).

Numa primeira fase, em cada jogada era feito este tipo de questões, em que era dado primeiramente um cardial maior para juntar a um menor. A grande maioria das crianças conseguiram o fazer sem grandes dificuldades, não tiveram necessidade de associar a objetos concretos. Já o mesmo não aconteceu quando era dado um número mais pequeno para somar a um número maior por exemplo (estás na casa três por isso tens três rebuçados se mandares a tua peça para a casa número quatro com quantos ficas?), ou seja, (três com mais quatro é igual

a quanto?), aqui só três crianças conseguiram fazer este raciocínio sem ter sido preciso de os associar a objetos concretos tendo já noção que podem contar por qualquer ordem. Já o restante só conseguiu fazê-lo de forma concreta onde foi necessário estabelecer uma estratégia, tendo sido necessário formar duas equipas com as respetivas quantidades, para que as crianças pudessem contar a quantidade de cada equipa, juntar as duas, e recontar todos para conseguir dar o resultado. Relativamente à subtração de algarismos ainda só duas crianças é que conseguem fazer este raciocínio matemático. É de salientar que este jogo foi bastante produtivo pois favoreceu o envolvimento das crianças e também partilha de saberes pois quando as mesmas se apercebiam que o colega estava com mais dificuldades tentavam ajudá-lo.

### **“Jogo Barra do Lenço”**

Este foi um dos jogos mais falados pelas as crianças durante a pesquisa que realizaram em casa com os seus pais, inclusive houve uma criança que trouxe uma fotografia do seu pai a jogar, quando era pequeno.

A atividade começou por ser lançada no recreio, tendo sido pedido ao grupo para se sentarem em roda de forma que todos pudessem ver e ouvir a história “Ser Amigos”. A partir da história houve um momento de conversa onde cada criança partilhou o significado de “ser amigo é”:

*V: “Ajudar os outros”;*

*S: “Tratar bem”;*

*V: “É saber ouvi-lo”;*

*P: “É saber ajudar quando não consegue fazer alguma coisa sozinho”;*

*R: “Dar abraços e carinho”;*

*A: “Divertir”;*

*V: “Não bater”;*

*L: “É ser boazinha com o outro”;*

*C: “Saber respeitar”;*

*M: “Saber partilhar as nossas coisas”.*

Posteriormente foi explicado ao grupo que para jogar era muito importante respeitar e apoiar o amigo mesmo que ele não consiga ser o primeiro a chegar ao lenço. Para a concretização deste jogo foi necessário criar duas equipas, tendo sido novamente utilizando o dado para determinar os dois responsáveis. Durante este processo foi possível verificar uma grande

evolução por parte de algumas crianças, pois nos jogos anteriores algumas crianças ainda necessitavam de contar as bolas uma a uma, e agora a maioria já conseguiram fazer este raciocínio sem ter sido preciso recitar a sequência numérica. Antes de iniciar o jogo foi necessário explicar as regras de jogo (Anexo 1), cada criança tinha de escolher um número secretamente sem a outra equipa saber. Por exemplo, cada equipa é formada por 6 elementos, então cada criança tinha de estar numerada de um a seis. Neste procedimento cada equipa precisou da ajuda do adulto pois havia crianças que não tinham percebido a explicação e estavam a escolher um número que não respondia à quantidade de elementos presente na equipa, enquanto outros discutiam porque queriam o mesmo número, tendo sido necessário a intervenção do adulto num dos grupos. Foi também, necessário a utilização de pinos para delinear duas linhas paralelas no chão, para que cada equipa tivessem a mesma distância do ponto central, servindo também como ponto de referência.

Durante o jogo, apercebi-me que havia crianças que tiveram mais dificuldade em interiorizar o seu número pois quando o “juiz” chamava pelo o seu número as mesmas ou ficavam parados no mesmo sítio, ou então, só iam depois do colega dizer que era a vez dele. Contudo, já pelo o final do jogo, todas conseguiam responder rapidamente à sua chamada. Relativamente à contagem dos pontos, todas as crianças foram capazes de pensar no número sem ter sido preciso de os associar a objetos concretos, não demonstrando qualquer dificuldade na relação da sua ordem existente, nomeadamente utilizavam os termos “a minha equipa tem mais pontos do que a outra equipa” ou “a minha equipa tem menos pontos do que a outra equipa”, conseguindo assim identificar numa contagem a quantidade total.

O que me surpreendeu durante o jogo, foi a forma como algumas crianças conseguiram autorregular-se e cooperar com o colega, mesmo quando o seu elemento de equipa não conseguia ser o primeiro a chegar ao lenço para ganhar um ponto, como se pode constatar na seguinte nota de campo:

*Houve um menino o (F) que quando era chamado pelo seu número ele começava logo a correr para apanhar o lenço, mas nunca conseguia chegar primeiro que o seu adversário. O (F) depois de ter feito duas jogadas e não ter conseguido apanhar o lenço disse em voz alta para os restantes elementos: “não consigo ser mais rápido que (V) ele é muito mais rápido que eu”. O (M) que era da sua equipa ouviu e disse-lhe, “não faz mal tens de tentar ser só um pouco mais rápido”, logo de seguida o (F) responde: “sim o que importa é que eu estou a diverti-me..”*

É aqui que se vê o quanto é tão importante a implementação destas atividades, pois ajudam a que cada criança desenvolva competências para ajudar na resolução de problemas que incidem no seu dia a dia, como foi o caso desta criança. O mesmo não aconteceu com o (P) que é um menino que gosta muito de fazer jogos, mas tem muita dificuldade em lidar com a sua frustração, não aceitando bem a perda. Contudo, neste jogo houve algumas vezes que ele não conseguiu chegar primeiro que o seu adversário mas conseguiu controlar mais as suas emoções e não entrou em choro como das outras vezes, havendo só uma vez que disse que o adversário estava a ganhar porque não estava bem na linha e por isso estava a fazer batota. O “P” é uma criança que gosta de mostrar e partilhar o que sabe aos restantes colegas, ele próprio tem a capacidade de avaliar o seu empenho e a sua exigência numa determinada tarefa e quando o resultado não é o pretendido começa a entrar em frustração.

### **“Jogo do Bowling”**

Este jogo começou com uma conversa em grande grupo, que partiu de uma questão colocada por algumas crianças mais curiosas. Enquanto o grupo arrumava a sala houve cinco meninos que vieram ter comigo a perguntar o que estavam a fazer aquelas garrafas ali no chão, no qual, eu respondi não sei, isso é o que vocês vão tentar descobrir, acabem de arrumar que já vamos todos conversar. Depois de estarem todos sentados começaram todos a questionar novamente para que serviam as garrafas, quando eu me sentei ao pé do grupo e digo: “*isso é que eu gostava de saber*”. A partir deste momento algumas crianças partilharam algumas ideias, originando a seguinte conversa:

V: “*Eu acho que é para fazer um jogo*”;

V: “*Também pode ser para plantar flores*”;

P: “*Não é nada disso, hoje o que está combinado é fazer um jogo, e como é que plantavas naquelas garrafas flores não vêes que não dá*”;

V: “*Dá sim, cortamos as garrafas ao meio não vêes que lá dentro tem terra*”;

L: “*Não é terra é areia, são coisas diferentes*”;

C: “*Eu também acho que é para fazer um jogo*”;

R: “*Já sei, é para fazer o jogo do bowling, tínhamos falado ontem que hoje era o dia de jogar este jogo e olha, é o que temos no mapa. Só não sei como se joga*”;

B: “*Ahhh pois é verdade. Eu sei, eu sei como se joga este jogo, porque já joguei com o meu tio uma vez*”;

Estagiária: “*Ainda te lembras como se joga*”?

B: “*Eu acho que sim*”;

Estagiária: “*Então vais tentar explicar aos amigos, se depois não conseguires eu ajudo*”;

B: “*Eu lembro-me que no chão vão estar as garrafas e nós vamos ter uma bola acho eu, e com ela vamos ter de acertar nas bolas para elas caírem, ganhamos quando as garrafas caírem todas*”.

Após a conversa foi feita uma roda, para formar duas equipas, utilizamos o dado para ajudar a escolher os dois responsáveis de equipa, cada uma destas seria constituída por 8 elementos.

Durante as jogadas enquanto uma equipa jogava a outra assistia, podendo também ajudar e participar nas questões que eram lançadas no decorrer do jogo. Em algumas jogadas, foi introduzido a subtração e a adição, algumas vezes pela iniciativa das crianças e outras pelo o adulto. A Vitória tinha lançado a bola e a Catarina disse logo:

*Boa (V), estavam dez garrafas em pé caíram quatro agora ficaram só seis em pé”. Logo em seguida, o (F) lançou a bola e ficou todo contente, dizendo: “Eu consegui a mandar quatro bolas para o chão”, o adulto respondeu: “então tu tinhas dez garrafas em pé foram derrubadas quatro quantas ficaram por derrubar?*

Nesta questão o (F) fica um pouco atrapalhado, dizendo que não sabia, neste momento tive de intervir e pedir aos restantes jogadores para o ajudarem. A maioria das crianças começaram por contar 1,2,3,4,5,6, enquanto houve dois meninos que disseram logo o resultado sem ter sido preciso fazer o processo de contagem um a um. Em seguida, uma outra criança verbaliza as bolas que tinham sido derrubadas: “estavam dez garrafas em pé e eu só consegui atirar com três ao chão”, o adulto questiona: “então dez menos três é igual a quanto?” Quando a pergunta era formulada desta forma eram poucas as crianças que conseguiam dar resposta, sendo mais fácil a forma como foi questionado anteriormente. Por isso, a linguagem matemática pode ser considerada uma problemática ao nível de compreensão dos conceitos matemáticos.

Neste contexto, é evidente que as crianças através da sua própria curiosidade e das experiências que são vivenciadas no seu dia a dia, permite que seja abordado conhecimentos de forma espontânea.

### **“Jogo da Mimica”**

O “Jogo da Mimica” foi dividido em dois momentos principais: primeiramente as crianças observaram algumas imagens relacionadas com as profissões onde tiveram de dizer características sobre as mesmas e só depois é que se realizou o jogo da mímica partindo dos cartões que se tinha estado a explorar. Neste momento cada criança teve oportunidade de brincar e explorar o seu corpo, uma vez que cada criança conseguiu aplicar diferentes estratégias para que os colegas conseguissem entender e adivinhar a profissão que estava a ser representada. Foi também evidente que algumas crianças conseguiram expressar sem qualquer hesitação, enquanto outras demonstraram alguma timidez, tendo sido preciso o apoio do adulto de modo a estimular e a incentivar a criança a ultrapassar este receio.

### **“Jogo das Estafetas”**

Este jogo decorreu no recreio da escola, o percurso foi delineado sem a presença do grupo, quando as crianças chegaram e olharam para o percurso começaram a ficar agitados e ao mesmo tempo curiosos, fazendo imensas perguntas sobre os materiais presentes.

A sessão foi dividida em três momentos distintos: o primeiro diz respeito à construção e escolha de equipas; o segundo ao desenrolar da atividade, neste caso execução do percurso e por fim, um momento de partilha de ideias sobre as imagens que tinha sido descoberta durante o percurso. O percurso é composto por várias etapas, elaboradas em diversas estações sequenciais para que as crianças efetuassem diferentes movimentos em cada uma delas, no qual, foram necessários alguns materiais como: arcos, pines, bolas, sacos de plástico do lixo, baldes, colheres e batatas.

Para a formação de equipas foi necessário dividir as crianças em dois grupos. Eram quinze crianças, um grupo teve de ficar com oito elementos e outro com sete, tendo ficado combinado que o capitão da equipa com menos um elemento ficava responsável de fazer duas vezes o percurso. Para a escolha do capitão, cada criança tinha de lançar o dado, as duas crianças que tivessem o maior número, ficariam como responsáveis pela formação da sua equipa.

Antes da realização do jogo foi explicado e exemplificado ao grupo o que era pretendido em cada etapa do percurso e as suas regras (Anexo, 1). Numa parte do percurso cada equipa tinha de procurar um cartão que estava escondido dentro de um alguidar que tinha farinha e bolas de esferovite. No final do jogo, cada equipa tinha de partilhar as imagens que foram descobertas, com o objetivo de construir uma história. Assim, cada equipa sentou-se em roda de forma a que todos pudessem identificar cada imagem. Neste momento todas as crianças

participaram e compartilharam ideias, mas com alguma agitação, tendo sido necessário algumas vezes a intervenção do adulto, para lembrar que tinham de falar um cada vez de modo a poder compreender e ouvir o que cada um tinha para dizer. Mas mesmo assim, conseguiram estabelecer uma sequência de imagens e criar as personagens. Contudo, foi necessária a orientação do adulto, para que a história pudesse ter um fio condutor. Ambas as histórias foram construídas rapidamente, apesar das duas serem pequenas, revelaram uma grande criatividade por parte dos dois grupos. Após esta finalização, foi ainda sugerido pelas crianças a construção de um livro sobre a história que inventaram, no qual, fundamentam que tinham poucos livros na biblioteca da sala.

Durante alguns dias as crianças estiveram dedicadas à construção do seu livro de histórias (Figuras 3 e 4), cada grupo dividiu a história em oito partes, com o objetivo de cada criança poder ilustrar uma parte da mesma. Cada criança sentou-se no seu lugar, onde tinham como suporte uma folha branca, lápis de carvão, cartão, cola, lápis de cera, canetas de feltro e lápis de cor. Primeiramente cada criança copiou um excerto da história para uma a folha e depois foi tempo de ilustrar a parte da história que tinha escrito. Mais uma vez, fiquei surpreendida pelo entusiasmo e empenho que o grupo revelou, as ilustrações ficaram deslumbrantes pois cada criança deu asas à sua imaginação e conseguiram criar personagens bastante engraçadas.



Figura 3 - História inventada e dinamizada



Figura 4 - História inventada e dinamizada

Este momento de construção da história foi bastante produtivo pois todas as crianças participaram, mesmo aquelas que têm mais dificuldades em se expressar verbalmente ou que habitualmente não participam devido à timidez. Ao longo desta atividade, foi notório que cada criança tem capacidades diferentes, havia crianças com um vocabulário mais rico capazes de contar e expor as suas ideias sem qualquer dificuldade enquanto outras ainda têm imensas dificuldades em relatar as suas vivências elaborando ainda frases simples. No geral, todas as

crianças sentiram-se orgulhosas querendo apresentar o seu livro aos restantes colegas de outras salas, como evidenciado na seguinte nota de campo:

*Rute acho que os colegas das outras salas iam gostar muito de ouvir e conhecer a nossa história, podíamos apresentá-la. Um outro menino responde rapidamente, surgindo a seguinte conversa:*

*Maria: já sei podemos fazer um teatro;*

*Catarina: boa ideia;*

*Alice: mas para isso precisamos de fazer fantoches;*

*Adulto: o que é que vocês acham?*

*Todos: sim é uma boa ideia.*

Todas as crianças quiseram partir para esta nova aventura, cada uma começou por desenhar um objeto ou uma personagem que fazia parte da história e que tinham estado a ilustrar no dia anterior. Foram utilizadas canetas de feltro para desenhar e lápis de cor para pintar e depois num pau de espetada colaram o seu desenho. Como ambas as histórias falavam em princesas, rainhas e bruxas, foi também decidido pelo grupo fazer um castelo que servia de fantocheiro (figura 5), de modo a que as crianças pudessem estar escondidas e contar a história com os respetivos fantoches.



Figura 5 – Fantocheiro “O Castelo”

Foram ainda feitos folhetos informativos, onde foi colocada a hora, o local e o nome das histórias que iriam ser apresentadas. O objetivo era divulgar e sensibilizar a importância da existência desta ação de partilha entre faixas etárias diferentes, ou seja, aproximar os contextos

de desenvolvimento das crianças, onde cada uma possa ter oportunidade de partilhar as suas experiências.

Para a divulgação da história foi necessário fazer um pequeno ensaio de modo a organizar as ideias e relembrar o que cada criança tinha de dizer, tendo ficado decidido que enquanto um grupo apresentava o outro ficaria a assistir os colegas e depois trocavam de papeis. Este momento foi vivido com muita agitação, pois estavam um pouco nervosos e ao mesmo tempo ansiosos pela chegada das outras crianças.

Podemos deste modo constatar, que através do uso de uma pedagogia ativa baseado em jogos, as crianças tiveram oportunidade de contactar com diferentes espaços e materiais. Uma das estratégias foi criar espaço para que as crianças pudessem sustentar as suas relações e interações com outras crianças, facilitando a construção das suas próprias aprendizagens.

Através dos jogos implementados o grupo teve oportunidade de experienciar, explorar, fazer descobertas, expressar as suas opiniões e de expressar os seus sentimentos, tanto de alegria como de tristeza, resolver problemas, desenvolver a criatividade, a curiosidade e até planear outras atividades, como por exemplo, a partir do jogo das estafetas surgiu o interesse, por parte do grupo, em querer fazer um livro de histórias para colocar na biblioteca da sala e ainda uma pequena dramatização. Como diz Alves e Bianchin (2010), a inserção dos jogos no processo de ensino aprendizagem pode ser identificado como uma ferramenta essencial e possível na prática pedagógica, pois para além de possibilitar o reconhecimento e o cumprimento de regras, favorece também o desenvolvimento de competências cognitivas, afetivas e sociais. Como refere nas OCEPE, o desenvolvimento da criança processa-se como um todo, ou seja, as dimensões cognitivas, sociais, afectivas, emocionais, físicas e culturais se interligam e atuam em conjunto. Assim como a aprendizagem que também assume uma configuração holística, tanto na compreensão das relações que se estabelece com os outros, como na atribuição de sentidos em relação ao mundo. Por isso, importa que as diferentes áreas de desenvolvimento e aprendizagem, sejam abordadas de forma integrada e globalizante de modo a permitir o desenvolvimento de saberes, que permitam a cada criança ter sucesso, não só na etapa seguinte como também ao longo da sua vida (Lopes da Silva et al, 2016). Torna-se assim, importante que o educador escute as crianças ao longo dos vários momentos do dia, para que possa perceber os seus interesses e ter em conta as suas propostas e assim poder negociar com elas o que será possível fazer e decidir em conjunto as próximas atividades e projetos a desenvolver. Como diz Oliveira Formosinho e Araújo (2013), o educador deve acreditar que o aprender reside no respeito pela criança competente e participativa .

## Implementação de práticas mais transmissivas

As fichas foram introduzidas de modo a poder complementar as aprendizagens que foram desenvolvidas durante os jogos, de forma atingir os seguintes objetivos:

Tabela 3: Implementação de atividades face ao uso de pedagogias mais transmissivas

<b>Atividades/Fichas</b>	<b>Objetivos</b>
<b>“Ficha do número 7”</b>	Desenvolvimento do raciocínio matemático: <ul style="list-style-type: none"><li>• identificar e nomear o número sete;</li><li>• efetuar contagem e associar o número à quantidade;</li><li>• execução de grafismos orientados.</li></ul>
<b>“Ficha do dominó”</b>	Desenvolvimento do raciocínio matemático: <ul style="list-style-type: none"><li>• efetuar contagens;</li><li>• associar o número à quantidade;</li><li>• estabelecer relações numéricas entre os números;</li><li>• compreende, organiza e interpreta dados;</li><li>• efetuar cálculo mental, utilizando a adição.</li></ul>
<b>“Ficha das profissões”</b>	Desenvolvimento de competências na área da linguagem oral e abordagem à escrita como também no conhecimento do mundo: <ul style="list-style-type: none"><li>• nomear e identificar profissões;</li><li>• identificar as letras que compõem a palavra;</li><li>• descobrir palavras que rimam.</li></ul>

### “A Ficha do número 7”

Para ajudar na concretização da ficha do número sete, foi proposto ao grupo a realização de um jogo, de modo a que cada criança tivesse a oportunidade de poder explorar e associar o respetivo número à sua quantidade. Quando o grupo ouviu falar em jogo, surgiu logo uma grande curiosidade, começando a perguntar como se chamava o mesmo e como se jogava. Foi então, pedido que cada criança fosse procurar sete objetos à sua escolha, algumas crianças começaram a gritar e a competir pelo mesmo objeto, tive intervir várias vezes, e por isso decidi

que só podiam ir quatro crianças de cada vez. Depois de todas crianças terem os objetos escolhidos, cada uma partilha com o restante grupo os objetos que tinham encontrado. Todas as crianças conseguiram reconhecer e identificar o número à quantidade pedida, expeto uma criança que enquanto andava à procura dos seus objetos estava mais interessado em brincar com um outro colega, o que levou à distração. Contudo, no momento de partilhar os seus acessórios reparou que lhe faltava um dizendo: “só tenho seis em vez de sete, posso ir buscar mais um?”.

Em seguida, foi proposto ao grupo a realização de uma ficha, neste momento houve uma criança (B) que se manifestou dizendo de imediato para uma outra criança (P):

B: *“Não queria mesmo nada fazer a ficha o que queria mesmo é brincar com o meu beyblade”;*

P: *“A mim também não, mas temos de fazer”;*

B: *“Já viste os meus beyblades? Tenho dois, depois queres brincar comigo?”;*

P: *“Sim. Posso ficar depois com o azul?”;*

B: *“Sim, mas depois trocamos pode ser?”;*

P: *Sim, olha temos de ir sentar, a Rute está a chamar-nos.*

Depois de todas as crianças estarem sentadas nos respetivos lugares, comecei a explicar a ficha. A mesma estava dividida por três partes: na primeira parte tinham de completar o grafismo; na segunda era pretendido que desenhassem os restantes peixes que faltavam no aquário, e na terceira tinham de completar as adições em que o resultado era sete. Em seguida, foi distribuído o material necessário, como: lápis de carvão e lápis de cor.

Durante a concretização da ficha foi notório que nenhuma criança teve qualquer dificuldade na execução da primeira e segunda parte, não acontecendo o mesmo com a terceira parte, em que houve crianças que precisaram da ajuda do adulto, pois não estavam a perceber o que tinham de fazer. Inclusive houve uma criança que começou a ficar muito aflita até começa a chorar porque não sabia fazer aquele exercício. Neste momento tive de intervir, pedi para que fosse beber água para se acalmar, logo a seguir sentei-me ao seu lado e juntos conseguimos resolver o problema. À medida que cada criança terminasse a ficha poderia ir brincar para as respetivas áreas da sala.

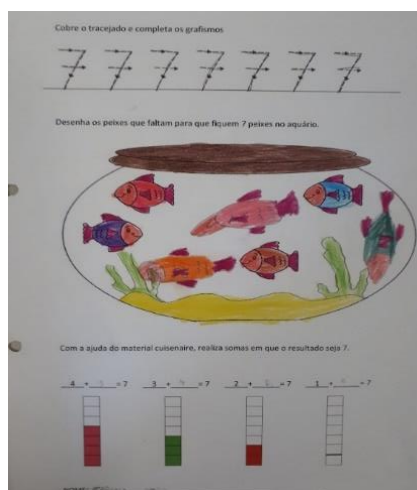


Figura 6 - Apresentação da “Ficha do número 7”

### “A ficha do dominó”

A atividade foi exposta em grande grupo, mas realizada individualmente, onde foi proposto a concretização de uma ficha que abordava contas de adição. Na ficha estavam espalhadas imagens que representavam peças de dominós e o objetivo era que cada criança conseguisse realizar as adições sem ser preciso recorrer à contagem de cada bolinha para obter o resultado.

Antes de começar a explicar ao grupo o que se pretendia, foi pedido que cada um se fosse sentar nos seus lugares. Quando foi colocado à frente a ficha o (V) colocou a mão na cara e suspirou e diz: “Mais uma ficha, que seca”. Foi visível a falta de vontade de algumas crianças em realizar esta atividade, algumas conseguiram responder corretamente a todas as questões, enquanto outras tiveram algumas dificuldades nos números a partir do dez, fazendo-os em espelho.

Durante as adições só três crianças conseguiram completar os resultados sem precisar de contar cada bolinha da peça do dominó para saber o resultado, enquanto outras precisaram de se organizar recorrendo à contagem de cada bolinha, fazendo o seguinte processo: primeiro começavam por contar o lado esquerdo para registar o número de bolas existentes naquela parcela, em seguida voltavam a fazer o mesmo processo agora no lado direito da peça, depois voltavam a contar as bolinhas de cada lado da peça do dominó para dar o resultado, ou seja, o total.

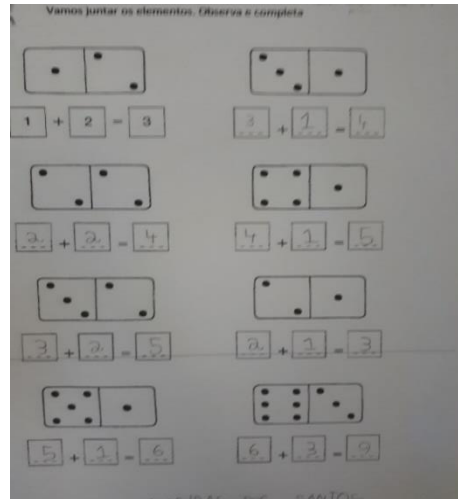


Figura 7 - Apresentação da “Ficha Dominó”

Salienta-se que durante a realização desta tarefa algumas crianças tiveram de mudar de lugar, pois começaram a distrair-se e a ficar muito agitadas, sendo chamadas atenção constantemente, para tentarem manter-se atentas. Este comportamento por parte de algumas crianças começou também por perturbar aqueles que estavam concentrados. No geral, o grupo começou a ficar bastante agitado, por isso decidi intervir, com o intuito de conseguir acalmá-los. Assim todos juntos começamos a corrigir a ficha, aleatoriamente escolhia uma criança para dizer o resultado das respetivas parcelas e o total da adição.

### “A Ficha das Profissões”

A ficha das profissões tinha como intencionalidade, complementar as aprendizagens anteriormente trabalhadas, tendo como objetivo: nomear e identificar profissões, identificar as letras que compõem a palavra e descobrir palavras que rimam.

No livro de fichas havia um exercício sobre as profissões e decidi implementá-la, uma vez que no dia anterior tinha sido executado o “Jogo da mimica”, onde foi também trabalhado esses mesmos conteúdos. Pedi ao grupo que se sentassem nas mesas, tendo sido distribuído a cada criança, o seu livro de fichas e um lápis de carvão. Após a distribuição do material expliquei mais uma vez a tarefa que iriam realizar. A ficha estava dividida em duas partes: na primeira as crianças tinham de ligar as palavras às imagens correspondentes e na segunda tinham de identificar as profissões que rimam e fazer a sua ligação.

Durante a concretização da primeira parte foi necessária a orientação do adulto, uma vez que nenhuma das crianças consegue ler. Assim em grande grupo foi estabelecido uma ordem numérica para cada palavra, para quando eu estivesse a soletrar a palavra às crianças pudessem

fazer a sua correspondência à respetiva imagem. Já na segunda parte expliquei ao grupo o que era pretendido, em seguida cada criança individualmente tentou concretizar sozinha. Nesta tarefa só cinco crianças conseguiram fazer de forma autónoma, as restantes tiveram algumas dificuldades, houve algumas crianças que ficavam à espera que algum colega fizesse para poder ver e copiar, enquanto outras só conseguiram fazer com ajuda do adulto. Por exemplo, uma das crianças chamou-me e disse “Não estou a perceber o que é para fazer?” expliquei mais uma vez, mas agora individualmente e de uma outra forma, ajudei a fazer as duas primeiras ligações, na terceira a própria criança referiu que já não necessitava de ajuda. Houve ainda duas crianças que não concluíram atividade, tendo passado o tempo tudo a falar e a brincar, não havendo qualquer tipo de interesse e motivação para a concretização da mesma.



Figura 8 - Apresentação da 1ª parte “Ficha das Profissões”

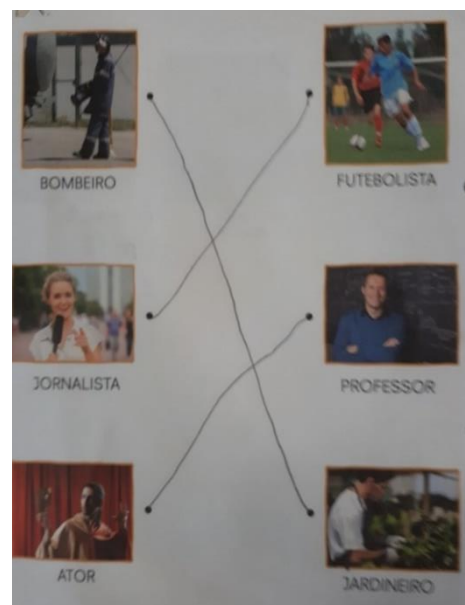


Figura 9 - Apresentação da 2ª parte “Ficha das Profissões”

Cumpre salientar que durante o uso de uma pedagogia mais transmissiva baseado em fichas, foi possível verificar que as crianças interagiram pouco entre si, no que diz respeito aos conteúdos, pois as conversas que existiam eram sobre outros assuntos casuais. Durante a concretização das fichas houve crianças que não conseguiram concluir nem responder às questões propostas, algumas por apresentarem dificuldades na resolução de alguns exercícios e outras pela falta de interesse. Foi também possível constatar que houve crianças totalmente envolvidas na concretização das mesmas, demonstrando prazer, concentração e empenhamento pois não tiveram qualquer dificuldade em concretizar as tarefas que lhes eram propostas. Como diz, Ausubel (2003), as aprendizagens passam a ser significativas quando uma nova informação

se relaciona com conceitos já preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz, seja a mesma centrada num ensino por receção ou descoberta. Contudo se não haver uma interação entre a nova informação e ideias já existentes, pode ocorrer uma aprendizagem mecânica, que significa a existência de uma aprendizagem isolada feita por meio da capacidade de memorização na estrutura cognitiva, porém algum tipo de associação ocorrerá, o que permite a ocorrência da aprendizagem significativa. Neste sentido, durante a execução das fichas, foi visível a existência destas duas abordagens, pois cada criança apresentava níveis diferentes de desenvolvimento, algumas conseguiram resolver os problemas sem dificuldades, havendo uma interação daqueles conteúdos com ideias já existentes na estrutura cognitiva, enquanto para outras os mesmos problemas pouco ou nada se associava a conceitos relevantes. Por isso, é pertinente realçar que as fichas devem ser vistas como um instrumento de complemento às aprendizagens anteriormente trabalhadas e não como um recurso de ensino.

Segundo Valadares e Graça (1998), é necessário que primeiramente a criança manipule, explore e vivencie o dia a dia para que possa ao longo do tempo construir o seu pensamento e assim conseguir resolver tarefas mais estruturadas, como o caso das fichas. É fundamental não esquecer que está a ser desenvolvido aprendizagens com crianças de tenra idade, estando as mesmas ainda muito centradas em ideias concretas e não abstratas.

## **4.2. Análise reflexiva**

No âmbito desta intervenção, foi possível observar e refletir que as aprendizagens mais significativas foram aquelas que exigiram um maior envolvimento das crianças, neste caso foram os jogos. Foi a partir dos jogos que consegui avaliar e conhecer as capacidades de cada criança, sendo este processo mais difícil de compreender com a realização de fichas, uma vez que só consigo avaliar o produto e não o raciocínio da criança.

Como tal, o jogo tradicional promove uma cooperação entre o grupo de crianças dando também oportunidade de solidificar a sua autoestima como o caso do “Jogo da Macaca” e o “Jogo do Lenço”. Através destes foi proporcionado a oportunidade de cada criança desenvolver o raciocínio lógico matemático em cooperação com o outro, uma vez que houve partilha de saberes, permitindo que cada criança conseguisse superar algumas das suas dificuldades. Foi ainda trabalhado nestes dois jogos a área da expressão e comunicação pois foi a partir do diálogo que se deu a conhecer o jogo e as suas regras levando à compreensão do que é transmitido e ao enriquecimento do vocabulário. Em outros jogos como no “Jogo do Bowling”

e no “Jogo da Barra do Lenço”, as crianças tiveram oportunidade de desenvolver o raciocínio lógico matemático, algumas vezes pela iniciativa do adulto que implementava problemas que implicavam a adição, e outras vezes pela iniciativa da criança pois o interesse de querer saber quantas garrafas é que tinha conseguido derrubar fazia com que autonomamente desenvolvesse esse mesmo raciocínio. O “Jogo das estafetas” proporcionou aprendizagens bastante ricas, uma vez que as crianças tiveram a oportunidade de poderem integrar as diferentes áreas de desenvolvimento de forma integrada e globalizante. Com esta experiência direta, surgiu por parte das crianças o interesse (intrínseco), a motivação e a vontade de planificar outras atividades, como a construção de um livro de histórias, que por sua vez gerou o interesse de quererem fazer uma pequena dramatização. Desta forma, estas estiveram sempre com muito interesse e entusiasmo de querer fazer novas descobertas mostrando a vontade de querer aprender mais. Como sustenta Rocha (1988), as crianças devem ter oportunidade de participar nas suas próprias aprendizagens e por isso é importante que as metodologias e abordagens sejam desafiante e ao mesmo tempo exequíveis, mas para isso é necessário respeitar as características psicológicas das crianças de forma a poder enquadrar os interesses das crianças. Assim, conseguimos perceber que a existência de uma aprendizagem ativa perante uma aprendizagem transmissiva é muito mais produtiva e rica, uma vez que respeita a individualidade de cada criança e não lhe é exigido desenvolver competências que ainda não estão solidificadas. Já o mesmo não aconteceu com a realização de fichas, pelo facto de as mesmas, serem todas iguais levando a existência de um contrassenso, pois sabemos que não há crianças iguais. Tendo também ainda a desvantagem de ser uma atividade individual e não de grupo, logo não promove a valorização da criança perante os outros assim como valores para a cidadania.

Um outro aspeto ainda a referir é que as respetivas fichas como a “Ficha número 7” e “A ficha do dominó” nada tem de palpável ao contrário do “Jogo do Bowling” as crianças tinham a vantagem de poder manipular as garrafas adaptando progressivamente as suas ações para conseguir dar resposta aos desafios encontrados.

Ao contrário dos jogos a realização de fichas não desperta nas crianças o desejo de querer saber mais pois é algo imposto que parte pela iniciativa do adulto e não das crianças. Como se pode constatar, durante a realização da “Ficha do dominó” houve uma criança que começa a ficar frustrada levando ao choro e à desmotivação pois não estava a conseguir resolver o exercício que implicava somar as respetivas quantidades, contudo durante o “Jogo da Macaca” a mesma criança conseguiu desenvolver esse mesmo raciocínio sem qualquer dificuldade.

Relativamente à “Ficha das profissões” foi notório que algumas crianças não tiveram qualquer tipo de dificuldade, inclusive algumas crianças demonstram interesse e entusiasmo durante a sua execução. Ausubel (2003), afirma que uma aprendizagem passa a ser significativa quando existe uma relação dos conhecimentos já anteriormente desenvolvidos na estrutura cognitiva, dependendo de ser através de um ensino por descoberta ou por receção. Apesar de referir que na aprendizagem por descoberta o conteúdo principal a ser aprendido deve ser descoberto pela criança, enquanto que no ensino por receção, o conteúdo que deve ser aprendido é apresentado ao aprendiz já na sua forma final.

Como diz Formosinho e Oliveira Formosinho (1990), quando o processo ensino-aprendizagem é baseado em matérias já estruturadas para essa transmissão o mais importante passa a ser o produto final e não os processos, pois todas as crianças aprendem da mesma forma ao mesmo ritmo, sendo utilizado predominantemente a memorização dos conteúdos e a sua reprodução, que por sua vez, reduz o que é verdadeiramente importante no contexto educativo que são as interações e relações adulto-criança.

Um outro ponto a salientar é que o uso de um ensino por receção torna mais difícil do educador avaliar as aprendizagens de cada criança. Segundo as OCEPE, para o educador este método de ensino não é melhor forma de avaliar as capacidades de cada criança pois nem sequer consegue perceber o raciocínio de cada uma, pois apenas vê o resultado. Só através do jogo e das questões é que se pode ter noção das suas aprendizagens para poder ajudá-la (Lopes da Silva et al 2016). Torna-se assim, notório que o educador tem um papel importante no contexto educativo da criança, pois compete a ele criar e promover ambientes pedagógicos em que as interações e as relações sustentam atividades e projetos, que permitem à criança e ao grupo construir a sua própria aprendizagem (Oliveira Formosinho & Araújo, 2013).

### **Avaliação do nível de satisfação**

Como informação complementar para esta reflexão, as crianças do grupo foram questionadas sobre o seu nível de satisfação relativamente à realização de fichas e de jogos. Com base nas suas respostas foram construídos dois gráficos para poder analisar a satisfação de cada criança nas tarefas que foram propostas ao longo da minha intervenção.

Gráfico de satisfação do grupo de crianças sobre as atividades realizadas



Figura 10 – Número total de cada nível de satisfação sobre a realização de fichas e jogos

Pela análise do gráfico (figura10), pode-se observar que a realização de jogos apresenta uma maior percentagem na medida que (87,5%) das crianças gostaram muito, (12,5%) gostaram mais ou menos e não houve nenhuma criança que dissesse que não tinha gostado. Paralelamente à realização de fichas é evidenciado que (25 %) das crianças gostaram muito, (31,25 %) gostaram mais ou menos e (43,75 %) não gostam de realizar este tipo de tarefas. Como é evidente no gráfico nem todas as crianças demonstram os mesmos gostos e preferências, uma vez que as crianças não são todas iguais. Como referido nas OCEPE, a educação de infância tem um papel revelante na promoção de aprendizagem do aprendiz, uma vez que este deve reconhecer e valorizar as características individuais de cada criança de modo a respeitar as diferentes capacidades, interesses e ritmo de cada uma (Lopes da Silva et al 2016).

Ao analisar o gráfico verifica-se que existem crianças que gostam de realizar atividades mais orientadas, como a concretização de fichas, devendo este interesse ser respeitado, porém deve ser feito com moderação para que a criança não venha mais tarde perder este gosto e interesse. Assim as fichas podem ser significativas se forem realizadas com moderação, com conteúdos assente em estruturas internas do sujeito de modo a respeitar as capacidades lógicas de cada criança. Como diz Ausubel (1963, citado por Martin e Solé, 2004), para uma aprendizagem significativa é necessário a existência de três condições, nomeadamente: o que se vai aprender seja significativo do ponto de vista lógico, que os novos conhecimentos da aprendizagem estejam relacionados com os conhecimentos prévios existentes na estrutura cognitiva e para por último que o aluno queira aprender de modo significativo. Pela leitura do gráfico da (figura 10), consta-se que a maioria das crianças não gosta deste tipo de tarefas, tendo sido evidente o desinteresse que surgiu durante a concretização das mesmas, seja pela razão da educadora utilizar muitas vezes este instrumento como método de ensino e as crianças

já o entendem como uma obrigação, ou então, pelo o facto dos conteúdos aprender não ser significativo do ponto vista lógico, podendo suscitar frustração por parte de algumas crianças. Não acontecendo o mesmo com a implementação de práticas mais ativas e lúdicas pois não houve nenhuma criança a recusar a atividade proposta, foram momentos de muita diversão e puro prazer. Como diz Pereira (2010), é necessário que cada sujeito aprenda ao seu ritmo tendo o seu tempo próprio para poder construir as suas próprias aprendizagens. Para tal, Hohmann e Weikart (2007), ilustra para a importância de uma pedagogia ativa em que o objetivo é de estabelecer um modelo flexível para que a criança possa desenvolver as suas próprias aprendizagens, através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com outras crianças, ideias, e acontecimentos pois “mais ninguém consegue ter experiências pela criança ou desenvolver conhecimentos por ela. As crianças têm, elas próprias, de fazê-lo (pág.22)”. Assim, entende-se que o educador deve sempre aproveitar todas as oportunidades espontâneas e prazerosas que a criança vivencia de modo a poder estimular as suas capacidades e possam a partir destas fazer as suas aprendizagens.

Durante a minha intervenção pude ainda constatar que o ensino tem sempre desafios atingir sendo que o mais difícil é fazer com que os alunos sejam persistentes nas tarefas de aprendizagem, algumas tarefas podem a vir a ser mais motivadoras e interessantes para alguns alunos e não tão motivador para outros, levando assim a existência de alunos mais persistentes do que outros. Construir aprendizagens produtivas e motivadoras de forma a que os alunos se envolvam em atividades de aprendizagem significativas é um dos maiores objetivos do ensino. Através destes dois gráficos pode verificar que a prática de pedagogias ativas são o preferencial destas crianças.

## **5. Capítulo V- Reflexão Face às Problemáticas e Considerações Finais**

### **5.1. Reflexão face às Problemáticas**

Este capítulo tem como objetivo tentar dar resposta às questões do estudo, sintetizando os resultados obtidos que foram feitos ao longo da intervenção.

Na sala dos cinco anos, a utilização de fichas é bastante frequente, tendo sido evidenciado que a educadora de sala recorria ao uso de práticas de uma pedagogia transmissiva. É de notar este ato de transmitir o conhecimento uma vez que se centra no produto, desvalorizando não só todo o processo pelo qual são obtidos, como também os interesses e motivação de cada criança. Poucos foram os momentos em que as crianças não passassem os dias sob alguma pressão, pelo facto de existir um tempo estipulado para a concretização de atividades que tinham de ser finalizadas naquele tempo, para poder posteriormente prosseguir para uma próxima, não havendo uma plena continuidade das atividades realizadas. Assim, tive como intenção conhecer metodologias alternativas a este método, sustentado por uma pedagogia ativa de modo a implementar atividades que partem do interesse das crianças e não do adulto. A minha intenção pedagógica era tentar promover o inverso ser eles a explorar, a investigar, a partilhar os seus conhecimentos. De acordo com o objeto de estudo foram surgindo as seguintes questões: Quais as vantagens e/ou desvantagens da implementação de práticas mais transmissivas? Será o livro de fichas o melhor instrumento de trabalho no pré-escolar? Quais as razões que as educadoras vêm para a utilização de fichas?

**- Quais as vantagens e/ou desvantagens da implementação de práticas mais transmissivas?**

O uso de práticas transmissivas ainda é um modelo bastante vivenciado e adotado por muitos professores do 1º ciclo desta instituição. Como resultado, não é surpreendente que a educação de infância seja vista como uma variável para superar o sucesso escolar nos primeiros anos de ensino. Por sua vez, o pré-escolar principalmente na sala dos cinco anos, baseia-se em atividades estruturadas pelo educador, no qual, não é dada oportunidade de as crianças poderem fazer parte das planificações. Numa entrevista com a educadora cooperante (Anexo 2) esta salientou “(...) eu tento apresentar propostas aliciantes e que lhes seja uteis depois no 1º ciclo. Acho que a sociedade está cada vez mais exigente e tenho de preparar as crianças para

essas dificuldades. Acredito que quanto melhor forem preparados para o 1º ciclo melhores sucessos podem alcançar”. Neste contexto passa a ser caracterizado a valorização das aprendizagens de tipo escolar, essencialmente centrado no desenvolvimento intelectual da criança integrado em aprendizagens mais formais, tradicionalmente destinadas aos primeiros anos do ensino obrigatório. A educadora opta por se focar em determinados requisitos que são estabelecidos no 1º ano de escolaridade, nomeadamente as áreas mais exploradas estão relacionadas com o desenvolvimento da linguagem escrita e com o raciocínio lógico matemático. Aqui existe uma valorização às práticas mais transmissivas, defendendo que as fichas ajudam a complementar as aprendizagens que estão a ser trabalhadas, sendo ainda uma forma de as crianças desenvolverem a motricidade fina. Durante a minha prática pedagógica pude constatar que todas as crianças já têm uma grande capacidade de executar movimentos finos, conseguindo manusear com um grande controlo e destreza o lápis, obtendo já uns bons resultados na escrita cursiva, algumas das crianças já começam a juntar letras e palavras. Neste sentido, a implementação de práticas pedagógicas mais transmissivas na educação de infância, pode ser considerada como um factor vantajoso pois as crianças parecem ficar preparadas com um conjunto de destrezas, que lhes permitem enfrentar os novos desafios escolares no ensino obrigatório, que é um ensino, na sua grande maioria, assente em práticas mais tradicionais. Esta experiência formativa no pré-escolar desenvolve na criança conceitos e aptidões a nível do desenvolvimento intelectual, como também algumas regras sociais, de como se deve estar em sala de aula que são muito valorizadas no 1º ciclo, pois facilita uma abordagem mais transmissiva, onde se pretende que todos façam as mesmas tarefas ao mesmo tempo e a partir da mesma orientação do professor (Oliveira Formosinho, Formosinho, Lino & Niza, 2013). De qualquer forma uma abordagem ao ensino por recepção, não tem que conduzir a aprendizagem memorística pois, como diz, Ausubel (2003), na aprendizagem por recepção o que deve ser aprendido é apresentado ao aprendiz na sua forma final, podendo a mesma trazer também aprendizagens significativas, se a nova informação se ligar a conceitos já existentes na estrutura cognitiva.

Estas abordagens mais transmissivas podem levar à desmotivação, perda de interesse e à curiosidade da criança pelo mundo que a rodeia, e o objetivo da educação é conseguir alargar e aprofundar os conhecimentos. Eis que surge a questão: será este ensino mais apropriado e benéfico para as crianças? Para tal, torna-se importante perceber que a base principal para a aprendizagem é a motivação, tonando necessário que o educador consiga encontrar estratégias que motivem a criança a construir os seus próprios conhecimentos e a ajude a despertar a sua

curiosidade natural. Como diz Freire (1996), “ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, logo leva a atender que não é através da memorização que a criança consegue fazer as suas próprias aprendizagens pois a mesma se definiu como um processo automático o que por sua vez pode induzir ao esquecimento não sendo uma aprendizagem significativa. Mas para a existência de aprendizagens significativas as crianças devem sentir-se ativamente envolvidas em experiências que tem oportunidade de interagir com o outro de modo a que os significados possam ser desenvolvidos, o mesmo não acontece com o desenvolvimento de práticas transmissivas, uma vez que as crianças passam o tempo sentadas nas suas carteiras a receber passivamente a informação que o professor está a transmitir, não havendo uma preocupação de tornar as aprendizagens significativas (Arends, 2008). Como suscita Ausubel (2003), quanto mais a criança se aproxima da aprendizagem pela descoberta, mais oportunidade terá de poder descobrir, definir e compreender os conteúdos antes dos mesmos serem assimilados.

Outros autores como Formosinho e Oliveira Formosinho (1990), reforçam ainda que na educação transmissiva a criança tem um papel inativo pois a sua capacidade passa por memorizar conteúdos e reproduzi-los, aqui a criança não tem qualquer oportunidade de descobrir competências a partir do seu interesse e motivação. Esta prática torna-se assim desvantajosa, uma vez que as crianças de mais tenra idade necessitam de explorar, experienciar e descobrir o meio envolvente. Já as orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar defende que o desenvolvimento e aprendizagem são vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança, sendo que as relações e as interações que as crianças estabelecem com o adulto e com outras crianças, como também as experiências que vão surgindo no seu dia a dia, constituem oportunidades de aprendizagens que vão contribuir para o seu desenvolvimento (Lopes da Silva et al, 2016).

Outros autores, como Oliveira Formosinho e Araújo (2013), dizem ainda que a aprendizagem deve ser feita através da experimentação para que a criança possa expressar as suas necessidades e aumentar as suas potencialidades. Deste modo a pedagogia transmissiva não consegue dar resposta a estes fatores, uma vez que, não é dado um ambiente rico e estimulante pois não reconhece a criança como um ser ativo no processo educativo, mas sim como um ser passivo. Em que o papel do educador/ professor é visto como mero transmissor do conhecimento sendo ele quem organiza, planifica, toma decisões e acelera aprendizagens, acabando por desvalorizar o interesse intrínseco da criança.

### **- Será o livro de fichas o melhor instrumento de trabalho no pré-escolar?**

Constata-se que a inserção positiva da criança no primeiro ano de escolaridade é um dos objetivos da educadora cooperante, pois a mesma valoriza e acredita que através de fichas consegue complementar melhor as aprendizagens dos aprendizes relativamente aos conteúdos que estão relacionados com a iniciação à escrita e matemática. Só assim, é que as crianças vão mais bem preparadas para enfrentar os desafios exigidos no ensino obrigatório. Em conversa com a educadora cooperante ( Anexo 2) esta salientou “As fichas de trabalho servem como complemento às aprendizagens desenvolvidas e como um meio de avaliação pois permite ter consciência e noção daquilo que eles sabem. Acredito que os livros de fichas têm um papel fundamental, pois ensina as crianças a estarem atentas, concentradas e a trabalhar de forma ordeira. As fichas em educação de infância estão cada vez mais apelativas às crianças”. Como se pode observar a educadora atribui bastante importância ao momento de transição, considera que a ansiedade de as crianças pode ser bastante, podendo assim, levar a um processo de difícil adaptação. Por isso cabe a ela intervir e assegurar que a transição seja bem-sucedida tanto para o bem-estar emocional como no desempenho cognitivo da criança, considerando que ao implementar requisitos usados no ensino obrigatório a criança não se vai deparar bruscamente com uma outra realidade. É neste sentido que a ficha pode ser vista como um recurso importante de trabalho no pré-escolar. Mas ao contrário também pode ser um instrumento de submissão quando é contextualizado somente para transmissão de conteúdos uma vez que é centrado só no ponto de vista do educador. É este conjunto de recursos utilizados que nos informa o tipo de sujeito que se deseja ter como modelo, em que a educadora já tem planificado as tarefas que realizará com as crianças não por sua autoria, mas sim pelo autor do respetivo livro de fichas. Como diz Rocha (1988), a aprendizagem deve ser problemática e não ser baseada em dogmas, o momento de ensino deve assentar em questões, dúvidas e preocupações para as quais a criança deverá ter oportunidade de procurar respostas. Por isso, não deve limitar-se ao condicionamento de atividades repetitivas, mecânicas como uma espécie de treinamento e não de aprendizagem, pois sabe-se que completar grafismos na ficha não será a mesma coisa que experimentar contar ou agrupar peças de legos em brincadeira com outras crianças. Como referido nas OCEPE, é necessário inovar as metodologias de ensino não só no pré-escolar como também nos restantes níveis de ensino, de modo a promover a plena participação ativa da criança. Mas para isso é necessário haver uma educação rica, estimulante e desafiadora onde as crianças possam experienciar com diversas ferramentas para aprender e querer aprender. Sendo fulcral que o educador na gestão do seu currículo consiga integrar de forma globalizante

as diferentes áreas de conteúdo e domínios (Lopes da Silva et al, 2016). O livro de fichas não consegue responder por si só à estimulação destas aprendizagens, uma vez que trabalha de forma isolada as diferentes áreas de conteúdo.

Em relação à adoção do uso de fichas para poder avaliar as aprendizagens das crianças não é forma mais sensata de o fazer pois remete para a atribuição de juízos de valor sendo entendida por classificação de aprendizagem. E como diz Ferraz (1994), a avaliação normativa tem como intenção classificar e atribuir notas, aqui não interessa como é que a criança desenvolve a sua aprendizagem para chegar à determinada resposta pois refere-se puramente ao produto final. Enquanto a avaliação formativa tem como base a criança, em que procura observar e analisar os processos individuais de aprendizagem.

Tal como é referido nas orientações curriculares, o termo avaliar na educação pré-escolar não envolve nem a classificação da aprendizagem da criança nem o juízo de valor, mas centra-se na descrição da sua aprendizagem de modo a valorizar as suas formas de aprender e os seus progressos, em que os mesmos são baseados em registos de observação e em recolha de documentos realizados ao longo do tempo em situações reais (Lopes da Silva et al, 2016).

Assim a avaliação assenta na utilização de instrumentos de observação e registos diversificados de carácter formativo, tendo em conta a observação, registos fotográficos, gravações áudio e vídeo, registos de autoavaliação, portefólios construídos com as crianças, os questionários à criança, pais e outros parceiros de forma a “é ver a criança sob vários ângulos e situar essa “visão” o desenvolvimento do seu processo de aprendizagem” (Lopes da Silva et al, 2016, p.14). Por isso é impensável poder avaliar as crianças como um todo só a partir das fichas, não sendo este visto como melhor instrumento para avaliar o desenvolvimento das crianças.

#### **- Existem metodologias alternativas à utilização de fichas?**

A prática de metodologias mais transmissivas recorrentes ao uso de fichas torna-se um método monótono e pouco motivador para as crianças que estão a conhecer o mundo que as rodeia. A curiosidade das crianças mais pequenas é suficiente grande e por isso a função do educador é encontrar estratégias de ensino que fomentem e motivem a criança para a aprendizagem. Santos (2010), refere que através de uma pedagogia mais participativa como o brincar torna-se uma fonte de uma aprendizagem de forte significação, pois é a partir destas que a criança constrói o seu próprio mundo. Também Kishimoto (2011), fomenta que os jogos são considerados recursos pedagógicos que não servem meramente como diversão, mas sim

como meio para a construção de conhecimentos. Neste sentido é evidenciar o papel do jogo como recurso facilitador de aprendizagens, reconhecendo-o como um instrumento pedagógico importante no desenvolvimento emocional e intelectual do aprendiz. Os métodos ativos de educação deve contemplar em sala materiais convenientes, para que as crianças ao jogar consigam assimilar e desenvolver as suas capacidades (Alves & Bianchin, 2010). É nesse sentido que o jogo é considerado como uma ferramenta ideal de aprendizagem, na medida que é proporcionado como um estímulo ao interesse da criança. É aqui o educador é visto como um condutor, estimulador e avaliador de aprendizagem. Pode-se então afirmar que o jogo enquanto promotor da capacidade e potencialidade da criança deve ocupar um lugar bastante privilegiado na organização do ambiente educativo como na prática pedagógica.

Durante a minha prática pedagógica, foram realizados alguns jogos tradicionais como também a manipulação de alguns materiais tais como: o Cuisinière, dado didático e o tangram. A partir destas vivências pude constatar que as crianças enquanto jogavam planeavam entre elas hipóteses de resolução para os problemas que se depravam naquele momento. Assim, por meio do jogo a criança pode brincar naturalmente, explorar e testar hipóteses e por isso é que os jogos não devem ser apenas vistos como uma forma de divertimento, mas sim considerado como recursos que contribuem para o desenvolvimento global da criança.

## **Considerações Finais**

Considerando o interesse de desenvolver uma investigação sobre a prática pedagógica desenvolvida no contexto de estágio em Educação Pré-escolar, surgiu a necessidade de querer conhecer a realidade entre duas pedagogias distintas, mais concretamente o uso de Pedagogia mais ativas e de Pedagogias Transmissivas. Isto porque, quando falamos em pressupostos de modelos e práticas de ensino, o educador deve refletir e pensar nos motivos que leva à escolha daquela prática, para tal é imprescindível o conhecimento de como está organizado o pensamento da criança.

Assim sendo, Piaget (1990), defende que a criança aprende e desenvolve-se a partir da ação e não de observações passivas, suscitado pela interação do sujeito com os objetos da sua realidade. Por outro lado, Vygotsky veio ainda acrescentar a ideia que as crianças desenvolvem as suas aprendizagens através da interação com os outros, sublinhando a importância do educador ser o mediador destas aprendizagens, uma vez que a criança aprende a partir das experiências que lhes são proporcionadas. (Smith, Cowie & Blades, 1988)

Por conseguinte, é imprescindível ressaltar que o uso de pedagogias transmissivas está centrado na memorização dos conteúdos e na sua reprodução, reduzindo as interações e relações adulto -criança e criança objeto. Em que os objetivos se cifram em escolarizar, uma vez que o centro deixa de ser a criança e mesmo o professor, para serem os materiais estruturados. Neste contexto Oliveira Formosinho, Gambôa, Formosinho e Costa (2011), descrevem o professor como “(...) um mero transmissor daquilo que lhe ontem foi transmitido, o elo de ligação entre esse património perene e a criança (p.14)”. E a criança vista como uma “(...) tábua rasa, da folha em branco, sendo a sua atividade a de memorizar os conteúdos e reproduzi-los com fidelidade, discriminar estímulos exteriores, evitar os erros e corrigir os que não puder evitar (p. 14).” Deste modo a motivação da criança passa a ser extrínseca, uma vez que os esforços seletivos são vindos do exterior, normalmente do professor.

O processo de ensino- aprendizagem de uma pedagogia ativa produz uma rutura com a pedagogia transmissiva uma vez que tem definido objetivos diferentes. Os objetivos de pedagogias ativas são de envolvimento na experiência em que a construção das aprendizagens é feita de forma contínua e interativa (Oliveira Formosinho et al, 2011). Aqui a criança é apresentada como um ser com competências e atividade, em que o processo de aprendizagem tem como intenção ouvir a criança para conseguir dar repostas significativas às suas aprendizagens. No que concerne ao papel do educador este é o de “(...) organizar o ambiente e observar a criança para a entender e lhe responder”. Deste modo, o processo de aprendizagem é concebido pelo o desenvolvimento interativo entre criança e adulto, no qual os tempos e os espaços são pensados de modo a permitir que haja uma interatividade educativa.

Analisando as evidências recolhidas ao longo da minha prática pedagógica pude constatar que durante atividades mais lúdicas as crianças puderam brincar, partilhar, experienciar, descobrir e planear estratégias. Desse modo, infere-se que o ensino e a aprendizagem devem fomentar o interesse e a curiosidade das crianças, para que as mesmas tenham motivação e vontade de querer aprender mais sobre o mundo que a rodeia. Através desta investigação, verificou-se ainda que os jogos tradicionais podem ter um papel bastante prazeroso para o desenvolvimento global da criança. As situações de aprendizagem foram caracterizadas pelo elevado envolvimento total da criança, demonstrado através de sinais como o empenhamento, prazer e persistência, conseguindo ainda integrar as diferentes áreas de conteúdo. Como diz Lopes da Silva et al (2016), o brincar e o aprender articula-se com o reconhecimento da criança como sujeito ativo e agente do processo educativo pois é dado a oportunidade e o direito de a mesma ser ouvida nas decisões relativas à sua aprendizagem. No caso da implementação de

pedagogias mais transmissivas verificaram-se diferenças bastante significativas pois a criança simplesmente passava o tempo a cumprir ordens estabelecidas pelo adulto. Relativamente ao uso de fichas, o nível de aprendizagem foi menor, durante a minha prática pedagógica foi notório que algumas crianças faziam um esforço para a conclusão da mesma, correndo assim o risco de a criança desmotivar e perder o gosto por querer aprender. Um ponto também a referir é que aplicação de fichas não facilita aprendizagem uma vez que não existe um elo de ligação entre a compreensão e a interiorização de conhecimentos, pois havia crianças que conseguiam realizar os exercícios daquela ficha sem qualquer dificuldade enquanto outras recusavam-se a fazer ou só faziam com o apoio do adulto. Como diz Ausubel (2003), a aprendizagem só passa a ser significativa quando a nova informação se fixa em conceitos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz. No que concerne ao grau de satisfação, verificou-se que as atividades lúdicas mais concretamente os jogos tiveram uma maior satisfação pela parte das crianças do que durante a concretização de fichas, tendo sido evidente por parte de algumas crianças a falta de desinteresse e motivação.

Como tal, para garantir o direito da criança a participar na sua própria educação é necessário fazer uma rutura às conceções tradicionais, uma vez que ignoram o direito da criança a ser vista como um ser competente, mas sim começar a reconstruir a imagem da criança como pessoa. Para isso é necessário refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas de modo a criar uma intencionalidade educativa que compatibiliza os interesses e as motivações da criança durante o processo de ensino aprendizagem.

## Referências bibliográficas

- Alves, L., & Bianchin, M. (2010). O jogo como recurso de aprendizagem. *Psicopedagogia*, 27, Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v27n83/13.pdf>
- Ausubel, D. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw – Hill.
- Bodgan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação* (2.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Brock, A; Brock,S; Olusoga, Y; Jarvis, P. (2011). *Brincar: Aprendizagem para a vida*. Porto Alegre: Penso.
- Caillois, R. (1990). *Os jogos e os homens: A máscara e a viagem*. Lisboa: Portugal
- Coll, C. (1994). *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ferraz, M.J., Carvalho, A., Dantas, C., Cavaco, H., Barbosa, J., Tourais, L., . . . Fernandes, D. (1994). Avaliação criterial/ Avaliação normativa. In *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem: No domínio da complexidade*, Recuperado de [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Avaliacao/avaliacao\\_criterial.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Avaliacao/avaliacao_criterial.pdf)
- Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D., & Lino, D. (1996). *Educação pré-escolar: A construção social e moralidade*. (3ª ed.). Lisboa: Texto Editora, Lda.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Friedmann, A. (1996). *Brincar: Crescer e aprender: O resgate do jogo infantil*. São Paulo: Moderna.
- Gonçalves, I. (2008). *Avaliação em educação de infância: Das concepções às práticas*. Lisboa: Editorial Novembro.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2007). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Huizinga, J. (2001). *Homo ludens: O jogo como elemento de cultura*. São Paulo: Perspectiva.

- Kishimoto, T. (2011). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez Editora.
- Kishimoto, T. & Oliveira Formosinho, J. (2013). *Em Busca da Pedagogia da Infância: Pertencer e participar*. Porto Alegre: Penso.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).
- Martin, E; & Solé, I. (2004). Aprendizagem significativa e a teoria da assimilação. In (Coll, A. Marchesi & J. Palacios (Eds.); *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação* (Vol.2, pp. 60-80). Porto Alegre: ArtMed.
- Moss, P. (2011). Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório. *Cadernos de pesquisa, 41*, Recuperado de <file:///C:/Users/Rute/Downloads/122-405-1-PB.pdf>
- Oliveira, H., & Costa, P. (2010). Motivar para aprender- o que fazer? *Actas do i encontro internacional do ensino da língua portuguesa*, pp. 225-230, Recuperado de [http://www.exedrajournal.com/docs/02/02-indice\\_creditos\\_apresentacao\\_editorial.pdf](http://www.exedrajournal.com/docs/02/02-indice_creditos_apresentacao_editorial.pdf)
- Oliveira Formosinho, J. & Formosinho, J. (1990). *A Pedagogia em Participação: A perspetiva educativa da associação criança* Recuperado em [https://www.researchgate.net/publication/283500319\\_PEDAGOGIA\\_EM\\_PARTICIPACAO](https://www.researchgate.net/publication/283500319_PEDAGOGIA_EM_PARTICIPACAO)
- Oliveira, J; Kishimoto, T. & Pinazza, M. (2007). *Pedagogia (s) da infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira Formosinho, J., Gambôa, R. (Orgs.), Formosinho, J. & Costa, H. (2011). *O trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, J. & Araújo S. (2013). *Educação em Creche: Participação e diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira Formosinho, J., Formosinho J., Lino, D. & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4.<sup>a</sup> ed.). Porto: Porto Editora.
- Palma, M; Almeida, B; Turcati, V & Pontes, M. (2015). Jogos tradicionais no contexto educativo. *Revista Kinesis*, 2, 99- 113. doi: 105902/0102830817402
- Pereira, D. (2010). O ato de aprender e o sujeito que aprende. *Construção Psicopedagógica*, 18, Recuperado em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v18n16/v18n16a10.pdf>

- Piaget, J. (1990). *A Formação do Símbolo na criança*. Editora: Livros técnicos e científicos.
- Pinto, J; & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pontecorvo, C. (Org.). (2003). *Manual de psicología de la educacion*. Madrid: Editorial Popular.
- Ribeiro, J. (2011). *Os jogos tradicionais e os valores associados à memória e à cultura local: A complementaridade da embalagem face ao produto* (e.g, Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal [RCAAP]), Recuperado de <http://hdl.handle.net/10400.26/5468>
- Rocha, F. (1988). *Correntes pedagógicas contemporâneas*. Aveiro: Editora Estante.
- Rodrigues, P. (1999). A avaliação Curricular. In. A. Estrela & A. Nóvoa (Eds.), *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Santos, S. (2010). *O brincar na escola: Metodologia lúdico-vivencial, coletânea de jogos, brinquedos e dinâmica*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Smith, P., Cowie H. & Blades M. (1998). *Compreender o desenvolvimento da criança*. Instituto Piaget. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Valadares, J & Graça, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

## **Legislação**

- Assembleia Geral das Nações Unidas (1989). A Convenção sobre os Direitos das Crianças.  
Consultado: [https://www.unicef.pt/media/1206/0-convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](https://www.unicef.pt/media/1206/0-convencao_direitos_crianca2004.pdf)

# **Anexos**

## **6. Anexos**

### **6.1. Anexo 1- Regras dos Jogos**

#### **6.1.1. 1º Jogo do Lencinho**

Material:

- Um lenço.

Descrição:

Todas as crianças devem fazer uma roda e sentaram-se no chão, ficando só um jogador em pé com o lenço na mão (aquele que teve o maior número no lançamento do dado). Este jogador tem de correr à volta da roda enquanto todos cantam a seguinte canção: O lencinho vai na mão, vai cair ao meio do chão, quem olhar para trás perde o jogo de uma vez. Ao acabar a canção o jogador que tem o lenço escolhe um colega para colocar atrás das costas o respetivo lenço. Este ao aperceber-se que tem o lenço deve levantar-se e começar a correr para apanhar o colega antes que ele se sente no lugar vago. No caso de ser apanhado, vai para o centro da roda em cócoras e fica sem jogar uma vez.

#### **6.1.2. 2º Jogo da Macaca**

Material:

- Giz;
- Peça de madeira.

Descrição:

Primeiro desenha-se a macaca no chão com giz e numera-se de um até dez. O primeiro jogador tem de lançar a peça de madeira para a casa número 1 e depois terá de saltar ao pé coxinho para as casas 2 e 3; quando chegar à casa 4 e 5 tem de saltar com os dois pés em simultâneo nas duas casas. Depois para ir para casa número 6 tem de saltar novamente ao pé coxinho e na casa número 7 e 8 saltar novamente com os dois pés em simultâneo e na casa número 9 pé coxinho. Quando chegar à casa número 10 têm de saltar para dentro da casa com os pés juntos e depois é voltar para trás fazendo a mesma execução de saltos. Se durante o lançamento a peça de madeira sair fora da casa que é pretendida automaticamente passa a vez a outro jogador. Quando um dos jogadores conseguir percorrer todas as casas da “macaca”, coloca-se no número 10 de costas e atira a pedra para uma casa qualquer. A partir desse

momento só esse jogador pode pisar essa casa. Ganha o jogo quem tiver mais casas, ou seja, mais “macacas”.

### **6.1.3. 3º Jogo Barra do Lenço**

Material:

- Seis Pines;
- Lenço.

Descrição:

Inicialmente é necessário dividir as crianças em duas equipas. Os elementos de cada equipa têm de ter um número, atribuído secretamente sem a outra equipa saber. Se por exemplo as equipas tiverem seis elementos cada, eles serão numerados de um a seis. Depois de todos os elementos terem escolhido o respetivo número, cada equipa deverá posicionar-se lado a lado num dos extremos do campo, estando os meios delineados pelos pins.

No ponto central, entre ambas as equipas está um menino chamado o "juiz", que tem um lenço na mão, sendo ele quem comandará o jogo pois é quem escolhe os números aleatoriamente. As crianças das duas equipas que tiver o respetivo número, têm de correr em direção ao lenço e tentar apanhá-lo para conquistar pontos. Quem for o primeiro a retirar o lenço ganha um ponto para a sua equipa.

### **6.1.4. 4º Jogo do Bowling**

Material:

- Seis garrafas de plástico;
- Uma bola de ténis.

Descrição:

No chão deve estar disposto em triangulo as seis garrafas enumeradas de um a seis. O jogador com a respetiva bola deve fazer apontaria para tentar acertar nas garrafas e derrubá-las. Ganha o jogo quem conseguir deitar mais pins ao chão.

### **6.1.5. 5º Jogo da Mímica**

Material:

Cartões com imagens de profissões.

Descrição:

Todas as crianças devem estar sentas em roda, uma das crianças deve escolher um cartão em que está imagem de uma profissão. De seguida, a criança deve mimar a ação perante os restantes jogadores, que terão de adivinhar o que está a fazer. A primeira criança adivinhar, será a próxima a fazer a mímica do cartão escolhido.

### **6.1.6. 6º Jogo das Estafetas**

Material:

- Seis arcos;
- Uma batata;
- Quatro cordas;
- Oito pines;
- Dois sacos do lixo;
- Um alguidar;
- Farinha;
- Bolinhas de esferovite
- Colher de pau;
- Duas mine balizas.

Descrição:

Inicialmente é necessário formar duas equipas. Após a formação das escolhas de equipas, cada jogador deve colocar-se em fila formando duas colunas. O primeiro elemento de cada equipa inicia o percurso. O percurso começa com os saltos a pés juntos e ao pé coxinho num conjunto de arcos que estavam dispostos no chão em forma de macaca, logo de seguida têm de gatinhar e passar por baixo de duas balizas em direção à próxima etapa. Na terceira etapa, estão duas cordas estendidas no chão a fazer de linhas paralelas, as crianças têm de passar entre ambas e equilibrar uma batata na colher de pau tendo de a transportar sem deixar cair até ao final da corda. Seguiu-se a quarta etapa onde tem de passar a correr em forma de S entre os

pins para chegar ate os sacos plásticos do lixo. Ao chegar aos sacos de plástico do lixo têm de entrar dentro do mesmo e pular em direção a um alguidar. Dentro do alguidar estava farinha e bolas de esferovite onde cada criança tem de procurar e retirar um cartão. Por fim, decorre a corrida de velocidade até ao local onde está a sua equipa. O próximo jogador só pode avançar quando o elemento da sua equipa bater na sua mão. Ganha o jogo a equipa que acabar primeiro a execução do percurso.

## 6.2. Anexo 2- Entrevista

### Guião de entrevista à Educadora de Infância

Esta entrevista tem como finalidades:

- Conhecer o modelo pedagógico que a educadora se identifica;
- Que tipos de recursos são utilizados e implementados em sala;

1.  Sexo: F  M

2. Idade: 20-30 anos  31-40 anos  41-50 anos

51-60 anos  61-70 anos

3. Qual o modelo pedagógico que mais se identifica?

Não me identifico com uma única teoria metodológica, reconheço em todas elas diferentes valores. Acredito que as crianças têm de ser orientadas para descobrir coisas novas.

4. Qual modelo implementado em sala?

O modelo mais vincado nas rotinas diárias com o meu grupo é o modelo tradicional, uma vez que, a instituição exige que nas salas dos cinco anos seja implementado o uso recorrente de fichas. Eu tento apresentar propostas aliciantes e que lhes seja uteis depois no 1º ciclo. Acho que a sociedade está cada vez mais exigente e tenho de preparar as crianças essas dificuldades. Acredito que quanto melhor forem preparados para o 1º ciclo melhores sucessos podem alcançar.

**5. Será o livro de fichas o melhor instrumento de trabalho no pré-escolar?**

As fichas de trabalho servem como complemento às aprendizagens desenvolvidas e como um meio de avaliação pois permite ter consciência e noção daquilo que eles sabem. Acredito que os livros de fichas têm um papel fundamental, pois ensina as crianças a estarem atentas, concentradas e a trabalhar de forma ordeira.

**6. Existem metodologias alternativas à utilização de fichas?**

Existem e também podem ser usados. Mas muitas vezes provoca dispersão e falta de atenção nas crianças.

**7. Os jogos devem fazer parte do cotidiano das crianças?**

Sim. As crianças gostam muito de fazer jogos no recreio com a auxiliar, e em sala jogos muito aos jogos de mesa, como puzzles, jogos de enfiamentos, blocos lógicos entre outros.

**8. Qual a importância dos jogos na Educação Infantil?**

Os jogos são fundamentais para ajudar as crianças a crescer e a desenvolver em todas as áreas. Com eles as crianças aprendem valores, competências e conhecimentos.

**9. Quando é que um jogo pode ser considerado educativo?**

Sempre. Todos os jogos ajudam as crianças a crescer e desenvolver competências em diferentes áreas. As crianças aprendem regras e diferentes conceitos com os jogos.

A vida é um jogo cheio de regras, que nem sempre conseguimos aceitar.