

Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino
Básico

Relatório de Estágio

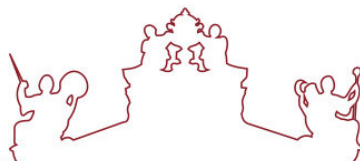
Os Jogos Tradicionais e a Valorização da Interdisciplinaridade

Inês Valente Candeias

Orientador(es) | Clarinda de Jesus Pomar

Évora 2022





Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio

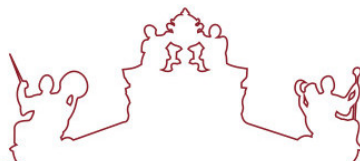
Os Jogos Tradicionais e a Valorização da Interdisciplinaridade

Inês Valente Candeias

Orientador(es) | Clarinda de Jesus Pomar

Évora 2022





O relatório de estágio foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Ciências Sociais:

Presidente | Ângela Balça (Universidade de Évora)

Vogais | Clarinda de Jesus Pomar (Universidade de Évora) (Orientador)
Marília Cid (Universidade de Évora) (Arguente)

Évora 2022



Agradecimentos

Para a realização e concretização deste estudo foi essencial o apoio constante de várias pessoas. A todas elas quero agradecer.

À minha orientadora Professora Doutora Clarinda Pomar pela forma como me orientou, pelos conselhos, pela disponibilidade, pelo incentivo e pelo acompanhamento concedido ao longo da elaboração do presente relatório. Apesar de todos os contratemplos, impasses e atrasos ao longo do desenvolvimento do mesmo as críticas construtivas e ensinamentos foram fundamentais para mim.

À minha família e ao meu namorado pelo apoio incondicional que sempre me deram, pela compreensão, pelas palavras de incentivo e por me ouvirem em momentos críticos dando-me forças para continuar o meu caminho.

Aos meus amigos que me acompanharam ao longo de todo o percurso académico e que de diversas formas me transmitiram o seu apoio e incentivo.

A todos os professores que me acompanharam ao longo de todo o meu percurso académico. Todos foram importantes nesta caminhada, contribuindo para o meu sucesso. Sempre se mostraram disponíveis para me ajudar em tudo o que precisasse.

A todas as crianças de ambos os contextos, pois sem elas nada seria possível.

À professora de 1º ciclo e à Educadora de infância um último obrigado por todas as aprendizagens que me concederam e os conselhos prestados ao longo da minha prática de ensino. Agradeço o fantástico acolhimento, o apoio, a boa disposição, o carinho, a preocupação e disponibilidade constantes.

A todos, um enorme e sincero obrigado!

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo em Ensino Básico - Os jogos tradicionais e a valorização da interdisciplinaridade

Resumo

O presente relatório de estágio enquadra-se na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do ensino básico, tendo como principal enfoque analisar de que forma é que podemos promover a interdisciplinaridade, explorando as potencialidades dos jogos tradicionais como meio de interligação entre a área da educação física e as outras áreas curriculares. Neste âmbito, estruturei e planifiquei várias intervenções utilizando diversos jogos tradicionais que fossem significativos para as crianças e relevantes a nível curricular. Estas propostas pedagógicas foram desenvolvidas ao longo da minha prática de ensino supervisionada em dois contextos educacionais distintos: 1º ciclo e pré-escolar.

O jogo tem um papel fundamental na vida das crianças e este faz parte do seu desenvolvimento, utilizá-lo como instrumento pedagógico nas áreas curriculares potencia as aprendizagens das crianças. A relação entre a educação física e as restantes áreas do saber pode ser explorada através de diversas atividades, nomeadamente de jogos tradicionais, beneficiando as aprendizagens das crianças de forma lúdica.

Palavras-chave: Educação física, jogo tradicional, interdisciplinaridade, pré-escolar-escolar, 1º ciclo.

Supervised Teaching Practice in Pre-school Education and Primary School Teaching - Traditional games and the valorization of interdisciplinarity.

Abstract

This internship report is part of the curricular unit of Supervised Teaching Practice in Pre-school Education and Teaching in the 1st Cycle of Basic Education, with the main focus of analyzing how we can promote interdisciplinarity, exploring the potential of traditional games as a means of interconnection between the area of physical education and other curricular areas. In this context, I structured and planned several interventions using several traditional games that were meaningful to the children and relevant to the curriculum. These pedagogical proposals were developed throughout my supervised teaching practice in two different educational contexts: primary and pre-school. Play has a fundamental role in children's lives and is part of their development; using it as a pedagogical tool in the curricular areas enhances children's learning. The relationship between physical education and other areas of knowledge can be explored through various activities, including traditional games, benefiting the learning of children in a playful way.

Keywords: Physical Education, traditional game, interdisciplinary, preschool, 1st cycle.

Índice	
Agradecimentos.....	I
Resumo.....	II
Abstract.....	III
Índice de Quadros.....	VI
Índice de Figuras.....	VII
Índice de Anexos.....	VIII
Lista de Acrónimos e Abreviaturas.....	IX
Introdução.....	1
Capítulo 1 – Enquadramento teórico.....	4
1.1 O que é o jogo – Definição e categorias.....	4
1.2 O lugar do jogo na vida das crianças.....	8
1.3 Os jogos tradicionais – Conceito e características gerais.....	12
1.4 O papel dos jogos tradicionais no contexto educativo.....	18
1.5 Potencialidades interdisciplinares.....	24
Capítulo 2 - Caracterização dos contextos educativos.....	27
2.1 Contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico.....	27
2.1.1 Caracterização do grupo.....	27
2.1.2 Organização do tempo.....	28
2.1.3 Caracterização do espaço e dos materiais.....	30
2.2 Contexto de Pré-escolar.....	33
2.2.1Caracterização do grupo.....	33
2.2.2 Organização do tempo.....	35
2.2.3 Caracterização do espaço e dos materiais.....	38
2.3 Fundamentação da ação educativa/Modelos pedagógicos e curriculares da PES....	43
2.3.1. 1º Ciclo.....	43
2.3.2. Pré-escolar.....	45
Capítulo 3 - Dimensão investigativa da PES.....	46
3.1 O/A docente enquanto investigador.....	47
3.2 Procedimentos metodológicos.....	49

3.2.1 Metodologia qualitativa.....	51
3.2.2 Investigação-ação.....	53
3.3 Definição da problemática e objetivos do estudo	54
3.4 Processo de recolha de dados	56
3.5 Apresentação e discussão das propostas de intervenção	60
3.5.1 1º Ciclo do Ensino Básico	61
3.5.2. Pré-escolar	79
3.6 Conclusões dos resultados obtidos no estudo	105
Considerações finais.....	108
Referências Bibliográficas.....	110

Índice de Quadros

Quadro 1: Características dos jogos tradicionais ((Serra, 1999) citado por Bragada (2002, p.9).	14
Quadro 2: Objetivos específicos dos jogos tradicionais (<i>Bragada, (2002) p.104</i>).....	19
Quadro 3: Número, gênero e idade dos(as) alunos(as) do 1º ciclo.	27
Quadro 4: Horário semanal da turma de 1º ciclo.	29
Quadro 5: Organização do tempo em Pré-escolar.....	35
Quadro 6: Tabela de frequência absoluta dos questionários realizados aos familiares.	62
Quadro 7: Tabela de frequência absoluta dos gostos e preferências dos alunos.	64
Quadro 8: Planificação do jogo: percurso de distritos.	65
Quadro 9: Planificação do jogo tradicional: o lenço.	68
Quadro 10: Planificação do jogo tradicional: o Stop.	73
Quadro 11: Planificação do jogo tradicional: as pedrinhas.....	76
Quadro 12: Planificação do jogo tradicional: a cauda da raposa.	82
Quadro 13: Planificação do jogo tradicional: as cadeiras.	85
Quadro 14: Planificação do jogo tradicional: bom barqueiro.	89
Quadro 15: Mapa de planeamento do projeto: “os jogos tradicionais da sala C”.	93
Quadro 16: Planificação do jogo tradicional: a malha.	97
Quadro 17: Planificação do jogo tradicional: o pão.....	101

Índice de Figuras

Figura 1: Planta da sala de aula de 1º ciclo	32
Figura 2: Números dos jogadores.	72
Figura 3: Espaço do jogo do lenço.....	72
Figura 4: Equipa do jogo do lenço.	Erro! Marcador não definido.
Figura 5: Jogo tradicional das pedrinhas.....	79
Figura 6: Jogo tradicional das cadeiras	88
Figura 7: Jogo tradicional bom barqueiro.	92
Figura 8: Envio das cartas.....	94
Figura 9: Pesquisa no computador.....	95
Figura 10: Construção dos piões.....	95
Figura 11: Construção dos materiais para o jogo tradicional da malha.....	96
Figura 12: Conversa com o pai da L.M.....	99
Figura 13: Jogo tradicional da malha.....	100
Figura 14: Jogo do pião.....	103
Figura 15: Livro dos jogos tradicionais.....	104

Índice de Anexos

Anexo 1: “Livro da minha vida”	112
Anexo 2: Questionário	119
Anexo 3: Guia do percurso	120
Anexo 4: Perguntas do Percurso	122

Lista de Acrónimos e Abreviaturas

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

MEM – Movimento da Escola Moderna

Introdução

“Perguntar à criança porque joga, é perguntar à criança porque é criança”. (Chateau, 1987, p.6).

O relatório insere-se no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES) em Pré-escolar e ensino do 1º ciclo, que integram o plano de estudos do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade de Évora. Neste relatório é evidenciado o trabalho desenvolvido nas práticas de ensino supervisionadas em ambos os contextos, assim como é demonstrada a pertinência e trabalho realizado sobre o tema que me propus desenvolver: “Os jogos tradicionais e a valorização da interdisciplinaridade”.

Ao analisar-se as gerações atuais, verifica-se que as crianças se encontram cada vez menos interessadas no que diz respeito às tradições e ao que é tradicional do seu meio envolvente. Devido à rápida atualização da tecnologia e à evolução do mundo que as rodeia, as crianças começam a contactar com esta realidade cada vez mais cedo e, por isso, começam a dar mais importância aos novos brinquedos tecnológicos com os quais crescem, do que a outros aspetos, como por exemplo as tradições dos seus antepassados. A temática escolhida surgiu do meu interesse pessoal pelos jogos tradicionais e as suas potencialidades interdisciplinares, aliada à preocupação do desaparecimento gradual dos mesmos na vida das crianças. Na verdade, vivemos numa sociedade em que as novas tecnologias dominam o dia a dia de grande parte das crianças e, por esse motivo, o nosso país tem vindo a perder tradições que eram passadas de geração em geração, os jogos tradicionais não foram exceção.

Neste sentido, ao longo deste relatório pretendo mostrar que os jogos tradicionais são uma componente importante no desenvolvimento da criança, sendo que para isso contribuem não apenas para uma vertente lúdica, própria de qualquer jogo, como também para outros fatores igualmente determinantes, tais como: (i) a preservação e valorização do património cultural; (ii) a formação de cidadania e civismo (através da aprendizagem e cumprimento de regras); (iii) a tolerância relativamente ao outro (existência de flexibilidade no modo como cada criança/indivíduo executa a tarefa/jogo – o perfeccionismo não é exigido); (iv) a multiculturalidade (variantes do mesmo jogo de acordo com a região ou o país); (v) uma prática de ocupação saudável nos tempos livres

(hoje, na era da tecnologia, substitui a permanência de horas a fio à frente de um ecrã; e, finalmente, (vi) um instrumento educativo, tanto no plano físico como intelectual, que permite valorizar e implementar a interdisciplinaridade.

A minha PES desenvolveu-se em instituições distintas, ou seja, a prática de ensino em 1º ciclo foi realizada na Escola Básica dos Canaviais, pertencente ao agrupamento de escolas nº4 de Évora, com um grupo de alunos de 3º ano e a prática de ensino em pré-escolar foi realizada na Escola Básica Galopim de Carvalho, com um grupo de crianças entre os 3 anos e os 6 anos de idade. A presente investigação teve enfoque na seguinte questão de partida: "Como poderemos, através dos jogos tradicionais, interligar, de forma intencional e consciente, o desenvolvimento de conteúdos da área da Educação Física com outras áreas curriculares?". "A preservação dos jogos tradicionais e o desenvolvimento das capacidades motoras podem ser conseguidos simultaneamente, de forma integrada, em atividades de Educação Física na escola ou fora dela. A grande variedade de Jogos Tradicionais é uma mais valia, no sentido da sua utilização como meio de desenvolvimento harmónico e multilateral das capacidades motoras da criança." (Bragada, 2002, p. 116). Para isso, estruturei e planifiquei vários jogos tradicionais, que tivessem como principal objetivo desenvolver conteúdos da Educação Física e, ao mesmo tempo, conteúdos das diversas áreas, para assim promover aprendizagens significativas às crianças. Neste sentido criei ambientes educativos de forma a potenciar a integração de conteúdos curriculares da Educação Física com conteúdos da área do Português, da Matemática e do Estudo do Meio e no caso do pré-escolar, o fio condutor foi o mesmo, mas tendo em conta as áreas curriculares das OCEPE.

O relatório encontra-se dividido em três capítulos essenciais, os quais passo a citar:

- Capítulo I – Enquadramento teórico
- Capítulo II – Caracterização dos contextos educativos
- Capítulo III – Dimensão investigativa da PES.

O enquadramento teórico vai debruçar-se sobre as ideias de um conjunto de autores, nomeadamente para abordar a definição e categorias de jogo, a importância do jogo na vida das crianças, o conceito e características dos jogos tradicionais, o papel dos jogos tradicionais no contexto educativo e as potencialidades da interdisciplinaridade.

O segundo capítulo diz respeito aos contextos onde desenvolvi a minha PES em 1º ciclo do ensino básico e em Pré-escolar. Este contém a descrição dos grupos de ambas as valências com os quais desenvolvi a minha prática de ensino, bem como as características dos espaços educativos de ambos os contextos. O terceiro capítulo faz referência ao docente enquanto investigador, aos procedimentos metodológicos da investigação, mais especificamente à metodologia investigação-ação, sendo esta a metodologia utilizada nesta investigação. Neste capítulo define-se a problemática, assim como os objetivos do estudo e, por fim, faz-se a apresentação e discussão das propostas de intervenção obtidas em ambos os contextos. Primeiramente descrevo o contexto de 1º ciclo e depois o contexto de pré-escolar. Em cada contexto apresentei a planificação de cada atividade realizada e posteriormente uma discussão dos resultados obtidos. No fim do capítulo apresento as conclusões do estudo, onde respondo à minha questão de partida e averiguo se os objetivos foram atingidos em ambos os contextos.

Por fim, existirá ainda um último ponto referente às considerações finais onde vou fazer uma reflexão sobre todo o processo de investigação, nomeadamente sobre a prática desenvolvida nos dois contextos acima referidos, bem como a importância e o impacto que teve na minha formação profissional enquanto futura educadora de infância e professora do 1º ciclo do ensino básico.

Capítulo 1 – Enquadramento teórico

1.1 O que é o jogo – Definição e categorias

“O jogo é a fonte comum de todas as atividades superiores”.

(Chateau, 1987, IX).

O jogo constitui uma das formas mais comuns de comportamento ao longo da infância. Daí que esta questão tenha despertado ao longo dos tempos o interesse dos investigadores que se debruçam sobre os domínios do desenvolvimento humano, educação, saúde e intervenção social. Podemos encontrar sobre este tema uma vastíssima bibliografia, como periódicos especializados, livros temáticos, teses de mestrados, e outros meios de divulgação, tais como: a realização de seminários e congressos internacionais sobre o papel que o jogo pode desempenhar no desenvolvimento e educação da criança; a criação de museus dedicados ao brinquedo e aos jogos tradicionais; o desenvolvimento de atividades no âmbito escolar e da assistência social. Este interesse da comunidade científica está intimamente ligado à defesa de políticas relacionadas com os direitos humanos, neste caso os direitos das crianças.

Ao longo do tempo, o jogo foi abordado sob diversas perspetivas. De acordo com Rimmert Van der Kooij (citado por Neto, 1997) estudiosos como Chateau (1946 e 1954), Flitner (1976) e Scheuerl (1991) dão importância à característica da intencionalidade, o que nos diz que a criança ao jogar, joga sempre com alguma coisa. O jogo ocorre numa determinada situação e é importante não só conhecer o objeto do jogo como também o seu contexto, pois durante a atividade lúdica existe uma relação com o meio envolvente.

O jogo contribui para o desenvolvimento cognitivo e é considerado em muitos casos, uma atividade séria, principalmente a partir de uma determinada idade, sendo que o indivíduo pretende alcançar uma conquista, superando-se a si próprio. Ora esta vertente de prazer e de vontade de ascensão a um plano superior é uma mola essencial para a educação da criança. Através do jogo, a criança explora o seu desenvolvimento físico, mental e social, na medida em que, para além do envolvimento do corpo no exercício físico, ela aprende regras e estratégias e, interagindo com os outros, adota um determinado comportamento social. Podemos, por isso, dizer que o jogo é uma atividade completa e envolvente – interior e exterior.

Na estruturação das primeiras fases do desenvolvimento humano (processos cognitivos, emocionais e motores) é fundamental esta estimulação ocasional proporcionada pela exploração do espaço exterior. Neto (1997) diz-nos ainda que o jogo e a atividade física são uma forma excelente de compreender a relação existente entre “(...) ordem e desordem, organização e caos, e equilíbrio e desequilíbrio entre diversos sistemas biológicos e sociais”. (p.21). É do senso comum que os jogos são motivados pela sua forma lúdica atrativa, pela noção conducente à motricidade que é desenvolvida e ao aperfeiçoamento gradual que ocorre da sua prática.

Ainda de acordo com Neto (1997), em grande parte dos casos, pais e educadores assumem o lazer como jogo e consideram que as atividades recreativas, desportivas ou artísticas constituem boas alternativas ao jogo livre e espontâneo. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) referem que “na abordagem lúdica, que deve estar subjacente a toda a Educação Motora, o jogo constitui um recurso educativo que é apresentado de forma atrativa e tem em conta os interesses e motivações das crianças”. (Silva et al., 2016, p.48).

Na verdade, os jogos não são exclusividade da infância, pois os adultos continuam a praticá-los das mais diversas maneiras, como forma de ocupação dos seus tempos livres, nas modalidades de atividade recreativas, desportivas ou artísticas, como alternativa ao jogo livre e espontâneo. Caillois (1990) refere que o jogo é uma atividade livre e acrescenta ainda que se define também como uma atividade voluntária, fonte de alegria e divertimento. Só se joga se se quiser, quando se quiser e o tempo que se quiser.

O jogo está presente na vida do ser humano constituindo um espaço e um tempo de alegria, necessários para compensar o tédio ou o cansaço derivados do trabalho. O homem necessita para o seu bem-estar de executar atividades que o afastem dos períodos de pressão, sendo que esta questão é, nos dias de hoje, bastante pertinente, dado o *stress* em que vive a sociedade; contudo, desde sempre, o jogo teve essa função lúdica e de descompressão na vida do homem, tal como Serra (1999, citado por Bragada, 2002) nos diz:

O homem não poderá divorciar-se do jogo; jogar é encontrar um ânimo novo, fora dos constrangimentos do trabalho e da escravidão do tempo mecânico; é procurar a re-humanização, numa época do primado absoluto da economia e da tecnocracia; é ganhar um tempo de fruição mais que produção, um prazer mais estético e moral que material” (p.10).

A variedade e extensão de jogos são infindas e, por isso, verificou-se a necessidade de os classificar, ou seja, de os organizar em categorias, de acordo com o tipo de exigência predominante de cada jogo. Neste sentido, de acordo com Caillois (1990) podemos distinguir quatro categorias fundamentais de jogo:

1. Agôn (competição) – que está relacionada com a rapidez, resistência, vigor, memória, habilidade e engenho, entre outras capacidades, e que dizem respeito por exemplo a desportos como ao polo, futebol, esgrima, ténis, atletismo, etc.
2. Alea (sorte) – que se caracteriza pela pouca ou nenhuma participação do jogador e exige deste a entrega ao destino ou sorte, sendo exemplo destes jogos as lengalengas, cara ou coroa, apostas, roletas, lotaria, entre outros.
3. Mimicry (simulacro) – pressupõe a aceitação da ilusão, do imaginário, em que o jogador encarna uma personagem e adota o seu comportamento. Nesta categoria podemos considerar o ilusionismo, máscara, disfarce, teatro.
4. Finalmente, a Illinix (vertigem) que, como o próprio nome sugere, se caracteriza pela procura de um “voluptuoso pânico”, sensações fortes que levem o jogador a separar-se momentaneamente da realidade. Aqui são dados como exemplo o baloiço, as atrações das feiras, o alpinismo, o ski, as acrobacias, entre outros.

Poderemos concluir que os jogos desempenham um papel preponderante na vida do ser humano e que, tal como já defendido por Laban (1978, citado por Guedes, 1991), o movimento do jogo afetará o ser humano no seu pensamento, intuição, sensação e sentimento que advém, na sua maioria, da sua participação nos jogos durante todas as etapas da infância.

Os jogos não são, como já afirmámos, exclusivos da infância e, como observa Chateau (1987), diversas modalidades da atividade adulta revestem os traços de comportamento lúdico, particularmente a sua gratuidade, o seu impulso e a sua vontade de superação, e temos como exemplos: os jogos da arte, alguns *hobbies*, certos desportos, entre outros.

Falamos, todavia, de um princípio de explicação geral, talvez seja necessário tomar a palavra “jogo” numa aceção lata que se inclui na noção de dinamismo pessoal. Erikson (1974), citado por Neto (1997), apresentou alguns processos considerados

básicos no jogo: o designado princípio do prazer, o princípio da repetição compulsiva e o da defesa contra a ansiedade. Na sua perspetiva, o jogo deveria estar intimamente ligado ao desenvolvimento social e emocional das crianças. Para Erikson (1974), o jogo ocorre em várias atmosferas: auto, micro e macro atmosferas. A autoatmosfera liga-se ao jogo com o próprio corpo, a microatmosfera com o ambiente de objetos manipuláveis e por fim a macroatmosfera envolve a relação com os companheiros de jogo.

Valéry (1943), citado por Caillois (1990), diz-nos que existe jogo quando “o tédio pode soltar aquilo que o entusiasmo prendera”. De facto, só existe jogo quando os participantes querem realmente jogar e jogam, independentemente do jogo em si, na evidente intenção de se divertirem e de afastar as preocupações, ou seja, de se abstraírem do que os rodeia todos os dias.

Caillois (1990) definiu o jogo como uma atividade:

1. **Livre:** se o jogador fosse obrigado a tal o jogo perdia de imediato a sua natureza de diversão e de alegria;
2. **Delimitada:** restrita a limites de espaço e de tempo, antecipadamente estabelecidos;
3. **Incerta:** já que o seu decorrer e o resultado não podem ser determinados previamente e já que é deixada à iniciativa do jogador uma liberdade na necessidade de inventar;
4. **Improdutiva:** não se origina bens, riqueza e elementos novos de espécie alguma; e, salvo alteração de propriedade no interior do círculo dos jogadores, conduz a uma situação idêntica à do início da partida;
5. **Regulamentada:** sujeita a convenções que suspendem as leis normais e que instauram momentaneamente uma legislação nova, a única que conta;
6. **Fictícia:** seguida de uma consciência específica de uma outra realidade ou de uma irreabilidade face à vida normal.

1.2 O lugar do jogo na vida das crianças

“Compreender o jogo é compreender a infância” (Chateau, 1987, X).

A criança é, acima de tudo, um sujeito a quem hoje se reconhecem direitos próprios. Entre estes, destaco o Art. 31.º, n.º 1 e 2, da Convenção sobre os Direitos da Criança (2019), que os Estados partes reconhecem:

- (i) o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística, (ii) respeitam e promovem o direito da criança de participar plenamente na vida cultural e artística e encorajam a organização, em seu benefício, de formas adequadas de tempos livres e de atividades recreativas, artísticas e culturais, em condições de igualdade. (UNICEF, 2019, p. 25 e 26).

A criança joga, brinca e, apesar destas duas ações serem indissociáveis durante a sua vida, o brincar é caracterizado como uma atividade espontânea, onde não é exigido um tempo, espaço ou objetivo específico, enquanto que o jogo tem sido caracterizado pela relação que existe com o objetivo. Contudo, se observarmos uma criança a brincar, confirmamos a sua necessidade prévia de definir papéis, o mesmo acontece com as diversas classificações dos jogos, estes também constituem regras.

A investigação realizada sobre o jogo no desenvolvimento da criança e a análise dos seus contextos de vida é, segundo Neto (1997), uma das tarefas mais importantes na Sociedade Moderna. O estudo do jogo caracteriza-se como um fenómeno complexo e global. A sua fundamentação é dispersa pela multiplicidade de abordagens existentes, linhas de investigação diferenciadas e numerosos pontos de vista teóricos. São diversas as variáveis que têm sido valorizadas no estudo do jogo, e Neto (1997) destaca as seguintes: as diferenças individuais, a influência de fatores socioculturais, as influências parentais, a estabilidade emocional, a influência dos espaços e equipamentos, a influência de programas de treino e, por fim, a influência do jogo nas aquisições escolares.

Os jogos para crianças e adolescentes constituem não só um excelente espelho que permite refletir as características individuais, como também um incomparável meio de ação ao dispor dos educadores (Chateau, 1987). O jogo possibilita observar a criança por inteiro, seja na sua vida motora e afetiva como também social e moral. Para a criança, quase toda a atividade é jogo e é através do mesmo que esta descobre e antecipa condutas superiores. Segundo Claparède (1905, citado por Chateau, 1987) o jogo na criança constitui o trabalho, o bem, o dever, o ideal da vida. “É a única atmosfera em que o seu ser psicológico pode respirar e, conseqüentemente, pode agir”. (p.6).

As atividades lúdicas têm um lugar tão importante na vida das crianças que até parecem ser a sua própria razão de ser. Estes permitem-lhes comunicar, inventar, competir, destruir. “O jogo é-lhes vital, condicionando o desenvolvimento harmonioso do corpo, da inteligência e da afetividade” (Guedes, 1991, p. 9). As crianças têm necessidade de desenvolver a sua imaginação, de se expressar, de viverem experiências sensoriais, de cantar e de jogar.

Sutton-Smith (1978, citado por Neto, 1997), retirou algumas conclusões em relação à educação no jogo:

- Um indivíduo que se sinta seguro no seu meio mostrará um comportamento mais exploratório do que uma pessoa insegura;
- A segurança parece provocar a manifestação de determinado estímulo, o qual favorece novamente padrões de aprendizagem complexos como o jogo;
- O fator singular mais importante para o desenvolvimento do jogo é a apresentação de um exemplo ou modelo (modeling);
- As relações entre a educação da criança e do jogo são diversas. Geralmente, o grau de estímulo parental e a motivação condicionam a intensidade do jogo na criança. Uma educação ambiciosa conduz a formas de atividade lúdica mais complexas;
- Pensa-se que nas diferentes situações subculturais a estimulação será dada por diversos agentes tais como os pais, pares e grupos específicos de determinada classe social.

Segundo Piaget (1969, citado por Neto, 1997), o jogo tem uma grande importância

no desenvolvimento cognitivo da criança. “O jogo como processo de assimilação tem, por um lado, a função de exercitação e extensão do aprendido, tanto quanto do registo da elaboração do experimentado e, por outro lado, através da motivação para a atividade e através do prazer pelo próprio jogo.”

Chateau (1987) defende a “pedagogia de grandeza”, afirmando que é na atividade lúdica que se baseia toda a formação da criança. O autor diz ainda que existe uma relação entre o jogo e o esforço, o jogo e a superação de si, o jogo e a disciplina, o jogo e a originalidade. Também de acordo com as OCEPE, “O brincar e o jogo favorecem o envolvimento da criança na resolução de problemas, pois permitem que explore o espaço e os objetos, oferecendo também múltiplas oportunidades para o desenvolvimento do pensamento e raciocínio matemáticos.” (Silva et al., 2016, p. 78).

O jogo é, assim, um processo de interação que envolve a criança, o meio ambiente, a percepção e o movimento. Não podemos imaginar a infância sem risos e jogos. A infância serve para isso mesmo: rir e brincar.

O jogo contribui para:

- Desenvolvimento cognitivo;
- Desenvolvimento físico;
- Comunicação/competências sócio-emocionais.

De acordo com as OCEPE, os jogos simbólicos constituem um meio de descoberta de si e de quem os rodeia, de afirmação de si próprio, onde desenvolvem a criatividade e a sua capacidade de representação. (Silva et al., 2016, p.56). É a partir do terceiro ano de vida que se desenvolvem os jogos de papéis, em que estes pressupõem a compreensão de símbolos. A criança, nestes jogos, reproduz o que vivencia de uma forma simbólica, estruturada individualmente. Dentro do nível estrutural do raciocínio simbólico, o jogo de papéis é a forma da assimilação de modelos comportamentais do meio ambiente. Nesta etapa, este tipo de jogo, constitui preponderantemente uma função expressiva e comunicativa. Quando a criança assume o papel de outras pessoas, animais ou máquinas ou quando a criança vive isso utilizando um objeto (boneco, fantoche, marioneta) para reproduzir situações “reais” ou imaginárias e expressar as suas ideias e sentimentos, o jogo simbólico ganha a forma de jogo dramático: “Este jogo pode ser individual, mas também envolver outras crianças, em situações sociais de representação de diferentes

papéis e de desenvolvimento conjunto de uma ação, criando um “enredo” ou narrativa, que vai sendo livremente interpretado e construído pelos intervenientes”. (Silva et al.,2016, p.55). As OCEPE referem que observamos mais esta forma de jogo nas crianças em idade de jardim de infância, onde na interação com o par ou com os pares de crianças os diferentes intervenientes recriam situação sociais, originando situações de comunicação verbal e não verbal. (p.56).

Por fim os jogos com regras adquirem gradualmente algum significado a partir do 7º ano de vida que, segundo as OCEPE, constituem oportunidades de desenvolvimento da coordenação motora e de socialização, de compreensão e aceitação de regras e de extensão da linguagem, oferecendo, ainda, atividades agradáveis que proporcionam prazer às crianças. (Silva et al.,2016, p.48).

1.3 Os jogos tradicionais – Conceito e características gerais

“De pais para filhos seguem os provérbios e as lendas, os contos e os costumes, os hábitos e as regras de conduta, tudo isto formando aquela sabedoria popular feita de experiência amarga, amassada com lágrimas e sorrisos, através dos tempos.” (Silva & Morais, 1958, p.19).

Vivemos numa sociedade em que a *playstation*, a televisão, os jogos de computador e a *internet* dominam o dia a dia da maior parte dos jovens (Calado & Figueira, 2006, p.9). O nosso país tem vindo, com o tempo, a perder uma série de tradições e relíquias populares que antigamente eram passadas de geração em geração. No que diz respeito aos jogos tradicionais, estes têm caído em esquecimento e cada vez menos encontramos incentivos à sua prática. Várias razões podem estar relacionadas com o seu desaparecimento, entre estas, Bragada (2002) evidencia a crescente “urbanização” das aldeias, o aparecimento da televisão e a expansão de práticas desportivas institucionalizadas. O surgimento de novos hábitos acabou por originar a perda do interesse pelas práticas tradicionais.

Na sua forma mais simples, o jogo tradicional já se manifesta desde tempos muito longínquos, podemos provar isso mesmo através de determinados registos rupestres do período megalítico onde estão presentes ações lúdicas que facilmente podemos comparar a jogos da atualidade como o jogo da macaca e do galo. Alguns são provenientes de atividades religiosas ou pagãs (exemplo: cabra cega), outros são somente jogos antigos que os adultos acabaram por abandonar com o tempo (exemplo: jogo da barra, apresentado na Europa Ocidental no final do século XIII). (Guedes, 1980).

São vários os autores que se têm debruçado sobre este tema. Para Calado e Figueira (2006), os jogos tradicionais diferenciam-se de todos os outros por vários fatores, tais como: a obtenção da felicidade momentânea, a simplicidade das regras e a utilização de meios rudimentares. “Apesar de existir o vencedor e o vencido, no jogo tradicional não existe o rigor, a complexidade regulamentar e a dinâmica competitiva, que são apanágio do desporto de alta competição”. (Calado & Figueira, 2006, p.12).

Cabral (1998), contrariamente a outros autores mencionados, utiliza o termo jogos populares em vez de jogos tradicionais, pois refere que alguns jogos populares não são

jogos tradicionais e, para além disso, as tradições não são necessariamente populares, podem ser académicas ou forenses. Contudo, temos de aceitar que os jogos populares são tradicionais na sua ampla maioria, o que é manifestado facilmente pela etnografia e pela história. No que diz respeito ao conceito em si, Cabral (1998) reforça a ideia de Calado e Figueira (2006), referindo que os jogos populares são atividades das quais se procura prazer, com regras bastante simples e meio rudimentares. Estes para uns proporcionam a vitória e para outros a derrota, em que não existe a regulamentação, o rigor, o espírito competitivo e a expansão do desporto, em relação ao qual se consideram, por esse motivo, subalternas e de menor importância. Segundo o autor estes jogos não podem ser vistos de forma simplista e “(...) com o tolerante sorriso de brindar as coisas algo interessantes mas de pouca monta” (Cabral, 1998, p7).

Os jogos tradicionais são também jogos universais, não se praticam somente no continente Europeu como também em várias partes do mundo. De região para região ou de país para país são utilizadas formas diferentes de jogar, outras lengalengas, rituais e ritmos, sendo que estes acabam por variar consoante as características de uma dada população, da sua região, língua e costumes. São para todas as idades, realizam-se mais numas regiões do que noutras, muitos são associados a festas onde a alma do povo vibra quer estejam a jogar ou somente a assistir. “Estes jogos são uma forma de expressão da alma popular, no conjunto das mais espontâneas e das mais belas” (Guedes, 1991, p.10). Segundo Cabral (1998), o jogo popular é nitidamente uma manifestação cultural das mais importantes, situando-se de forma destacada para utilizar palavras de Castoriadis acerca da cultura, em “tudo o que está para além do estritamente instrumental ou funcional”. (p.7).

Silva e Morais (1958) descrevem os jogos tradicionais como uma atividade livre e voluntária onde constam regras fixas que definem uma igualdade de condições entre todos os jogadores. Todos possuem a mesma hipótese de vencer o jogo. “Estas regras favorecem, portanto, uma atividade livre: há igualdade nos deveres (as regras) mas há também uma liberdade na ação.” (Silva & Morais, 1958, p.14). Para cumprir as regras é necessário que exista correção e lealdade, respeito por todos os adversários e também saber ganhar ou perder.

É importante salientar que a imitação predomina na infância, uma criança imita de forma natural o que ouve e o que vê, como palavras, gestos, atitudes, regras. Desta

forma manifesta-se a importância de dar bons exemplos às crianças, especialmente quando se executa qualquer tipo de jogo. Na realização de jogos, sejam estes individuais ou em equipas, torna-se imprescindível que haja confiança, lealdade e respeito por todos os adversários. Podemos afirmar que a vida está, de algum modo, representada nos jogos tradicionais. Nestes destaca-se a união entre os participantes onde cada um dá o melhor de si para ajudar os outros com o objetivo de atingir um fim comum. “Há uma alegria comum na vitória em que todos participam, um encorajamento mútuo na derrota que todos sentem, o mesmo prazer no esforço gasto generosamente” (Silva & Morais, 1958, p. 16). A conduta leal e honesta de uma determinada equipa honra os elementos da mesma.

Segundo Bragada, os jogos tradicionais podem ser vistos como atividades lúdicas recreativo-culturais realizados por crianças, jovens e adultos, passadas de geração em geração principalmente através da oralidade, observação e imitação. (Bragada, 2001, citado por Bragada 2002 p.8). Bragada (2002) diz-nos que os jogos tradicionais podem englobar atividades de cunho predominantemente cognitivo ou psicomotor, contudo neste quadro considera somente os jogos que se fundamentam no movimento, apresentando algumas características do mesmo.

Quadro 1: *Características dos jogos tradicionais* ((Serra, 1999, citado por Bragada, 2002, p.9).

Características	Desenvolvimento
Transmissão oral e anónima:	<ul style="list-style-type: none"> • Das formas de organização; • Técnicas; • Sistemas de pontuação.
Constância das regras e procedimentos:	<ul style="list-style-type: none"> • Durante décadas, como acontece com outros elementos culturais;
Variabilidade:	<ul style="list-style-type: none"> • Local e regional, com variantes do mesmo jogo; • Adaptados ao nível dos jogadores e a sua motivação.
Estreita relação com o trabalho:	<ul style="list-style-type: none"> • Realizados nos intervalos ou no final do dia de trabalho; • Utilização de instrumentos de trabalho.
Originalidade discutível:	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade ou impossibilidade de determinação na origem do jogo.
Autenticidade:	<ul style="list-style-type: none"> • Resultantes do puro e do simples, arreigados ao meio; Articulação com a

	natureza; <ul style="list-style-type: none"> • Simplicidade de contagem dos pontos, rusticidade dos instrumentos; Pouca exigência ao nível dos espaços de jogo.
Medida natural do tempo:	<ul style="list-style-type: none"> • O jogo termina quando os intervenientes forem eliminados, quando a maioria o entender ou a pontuação for atingida.
Intervenção de fatores aleatórios:	<ul style="list-style-type: none"> • Derivados da estrutura dos jogos, da rusticidade dos materiais, assimetria dos espaços.
Menor preocupação com a técnica:	<ul style="list-style-type: none"> • Importância quase exclusiva ao resultado.

Avaliando as características apresentadas, os jogos tradicionais estão mais associados com o jogo do que com o desporto. Naqueles permite-se uma prévia discussão das regras a utilizar, estabelecendo-se um contrato lúdico que permite que os participantes sejam de diferentes faixas etárias e capacidades. Também a importância do resultado, o rendimento e os valores materiais e de prestígio elevados que estão presentes nos jogos desportivos estão distantes do ambiente de convívio e de simplicidade que encontramos no decorrer dos jogos tradicionais.

Guedes (1980) refere que se observarmos as crianças que brincam, seja num pátio de recreio da escola, num jardim público ou mesmo na rua do bairro onde vivem, verificamos que brincam com alegria e praticam uma forma de atividade global e lúdica. As crianças jogam à macaca, ao pião, à bola, dançam, dizem lengalengas. “As palavras, os gestos, as melodias, são nossas conhecidas. Eles foram transmitidos de geração em geração” (Guedes, 1980, p.7). Estes jogos realizados por crianças ou adultos são muito antigos e foram, sem dúvida, criados pelos seus praticantes através da recolha do reportório dos mais velhos e muitas vezes adaptados às situações do momento.

Existem vários fatores que nos permitem classificar os jogos tradicionais, como a idade, o sexo, o clima, o número de jogadores, os acessórios utilizados, o espaço onde se realizam, as qualidades que desenvolvem, entre outros. Contudo, Guedes (1980), procurou identificá-los de uma forma prática e de uso rápido, dando alguns exemplos de cada um:

- **Jogos de interior:** estes dizem respeito a todos os jogos que não podem ser executados ao ar livre, somente em condições excecionais.

- **Jogos de pátio:** todos os jogos que podem ser realizados no exterior ou dentro de um ginásio. Estes são os jogos de predominância das crianças.
- **Jogos de rua e campo:** são os jogos que são realizados pelos adultos ou pelas crianças que necessitam de espaço suficiente para que a sua realização não seja perigosa. Nestes estão também inseridos os jogos que são realizados numa dada época.

Os jogos de interior por sua vez, segundo Guedes (1980), são subdivididos em:

1. **Jogos de agilidade alfabética:** jogo das pedrinhas, jogo do tim-tim serra, macaquinho (Açores).
2. **Jogos de inteligência:** jogo do padre cura (Alentejo), jogo do pico-pico.
3. **Jogos de observação:** jogo da cabra cega, jogo do anelzinho.
4. **Jogos sensoriais:** jogo do gato em cautelinha, jogo do pisca.
5. **Jogos de sociedades:** jogo das prendas, jogo da berlinda.

Igualmente acontece com os jogos de pátio, assim como menciona a autora, estes subdividem-se em:

1. **Jogos de ataque e defesa:** Jogo do alho (Alentejo), jogo do sachinho (Açores).
2. **Jogos de corrida e perseguição:** Jogo das escondidas, jogo de alerta, jogo do lencinho.
3. **Jogos de equilíbrio e destreza:** jogo do caracol, jogo do avião.
4. **Jogos de força – luta:** jogo do bom barqueiro, jogo do corruptio.
5. **Jogos de lançamento de competição:**
 - 5.1. **Sem movimento:** jogo do berlinde, jogo do bugalho, jogo das cidades.
 - 5.2. **Com movimento:** jogo da pelota (Trás-os-Montes), jogo do pé'l'a Cova (Alentejo), jogo da porca.
6. **Jogos de levantar e transportar:** jogo dos potinhos (Trás-os-Montes), jogo da argolinha (Alentejo).
7. **Jogos de salto:** Jogo da corda, jogo do eixo, jogo da pipa.

Guedes (1998) menciona, por fim, os jogos de rua e campo que, por sua vez, se subdividem em:

1. **Jogos de ataque e defesa ou luta:** jogo do pau.

2. **Jogos de equilíbrio:** Jogo do arco, jogo das andas.
3. **Jogos de força:** Jogo do mastro.
4. **Jogos de lançamento e competição:** Jogo do espeto, jogo do pau-ferro, jogo do malho.

Os jogos tradicionais respeitam a tradição, numa procura realmente mítica de autenticidade e de ritualidade. As regras destes passam de geração em geração, quer de forma oral, quer através da sua prática, constituindo parte de todos os tempos e passando a pertencer à cultura dos povos. São assim demarcados pelas heranças do passado. Provavelmente, a participação massiva em jogos tradicionais vivenciada há uns anos atrás nunca mais ocorrerá na atualidade. No entanto, Bragada (2002) diz-nos que há jogos tradicionais que podem continuar coexistindo com outras atividades (modalidades desportivas) que nos dias de hoje cumprem a função dos jogos de antigamente. A escola, através da Educação Física pode reavivar grande parte dos jogos tradicionais incluindo-os nos seus conteúdos programáticos.

1.4 O papel dos jogos tradicionais no contexto educativo

“Assim como o trabalho é a atividade séria do homem, o jogo é a atividade séria da criança”. (Guedes, 1980, p.69).

Ao jogar, a criança, responde à necessidade de experimentar as suas forças, as suas capacidades de execução e de compreensão, da sua vontade. Os jogos tradicionais, pelo seu dinamismo lúdico e pela carga afetiva que transmitem, constituem, por si só, uma atividade bastante enriquecedora. Através da interação com o outro, onde cada criança é chamada a desempenhar diferentes papéis, nela desperta o sentido prático da vida em sociedade. Ao promover a colaboração entre as crianças, os jogos tradicionais, proporcionam a socialização entre elas, reproduzindo a sociedade na qual o jogo se inscreve. Estes permitem à criança a vivência de situações reais com as quais se vê confrontada, com a necessidade de resolver problemas de espaço, tempo e com o próprio corpo, da mesma forma que se interpõem na resolução de problemas entre pares. Constituem também uma das primeiras formas através das quais a criança tem acesso ao meio cultural e, conseqüentemente, estimulam o contacto próximo da cultura de cada jogador ou jogo.

Como nos dizem Guedes (1991) e Bragada (2002), os jogos tradicionais integram uma atividade bastante rica para o desenvolvimento integral da criança, promovendo o desenvolvimento de competências psicomotoras, tais como: a integração em grupo, a orientação espacial, o sentido rítmico, o enriquecimento da linguagem e formação da personalidade. É notório o valor educativo dos jogos tradicionais, estes podem executar-se em diversos locais, dentro ou fora da escola, ao ar livre ou até mesmo dentro de casa.

Bragada (2002) menciona alguns objetivos específicos dos jogos tradicionais a nível cognitivo, sócio-afetivo e psicomotor:

Quadro 2: Objetivos específicos dos jogos tradicionais (Bragada, (2002) p.104).

Objetivos:	
Ao nível cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e aplicar regras de JT; • Conhecer e aplicar a pontuação adequada a cada jogo; • Conhecer e aplicar a linguagem específica dos JT; • Conhecer e utilizar novos meios e acessórios (necessários para determinados jogos).
Ao nível sócio afetivo	<ul style="list-style-type: none"> • Despertar o gosto pelos JT; • Aceitar e cumprir as regras dos jogos; • Solicitar a atenção e concentração; • Relacionar-se com os colegas; • Colaborar com os colegas para o mesmo fim;
Ao nível psicomotor	<p>Solicitar as capacidades motoras condicionais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Força; • Velocidade; • Resistência. <p>Solicitar as capacidades motoras coordenativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Equilíbrio; • Diferenciação cinestésica; • Ritmo; • Orientação espacial; • Reação. <p>Saltar à corda individualmente e em grupo;</p> <p>Efetuar passes/lançamentos variados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lançar diferentes objetos; • Lançar parado e em movimento; • Lançar para alvos fixos e alvos móveis.

Para as crianças, os jogos tradicionais constituem um papel mais importante do que nos adultos. Para a criança, estes representam um tempo forte da sua vida, sendo fundamentais e produtores da sua existência. Vários autores têm realizado estudos acerca da motricidade humana, que nos revelam que é fundamental o contributo das atividades perceptivo motoras e sociomotoras para o desenvolvimento da criança. Chateau (1987) refere que “O jogo, na escola primária, revela a primeira forma do mundo social”. (p.10). Podemos dizer que os jogos tradicionais representam uma atividade imensamente rica

que contribui para o desenvolvimento do ser humano e, por este motivo, devem ser considerados um meio educativo. De acordo com as OCEPE, “os jogos tradicionais de movimento levam à compreensão e à aceitação de regras previamente fixadas e ao desenvolvimento de raciocínio matemático, especialmente o raciocínio estratégico (prever possibilidades e optar entre elas) e favorecem a autonomia da criança”. (Silva et al., 2016, p. 78).

A carga afetiva e o dinamismo lúdico presentes nos jogos tradicionais, segundo Guedes (1980), contribuem para os seguintes fatores:

- A integração em grupo;
- A aquisição de uma certa disponibilidade corporal;
- O desenvolvimento do sentido rítmico – compreensão do tempo;
- O enriquecimento global da linguagem;
- A formação da personalidade.

No que diz respeito à interação em grupo, quando as crianças se reúnem numa roda de mãos dadas, de imediato se apercebem que em vez de isoladas, juntas participam numa ação comum. Estes jogos, assim como qualquer jogo coletivo, constituem uma fonte de comunicação entre as crianças. Durante sua realização existe a necessidade de envolver diferentes partes do corpo dependendo dos gestos que forem necessários. “... desde o domínio dos gestos naturais até uma coordenação dinâmica geral, cada vez mais complexa”. (Guedes, 1980, p. 8). Em determinados jogos descobrimos uma relação entre os gestos e a linguagem, sendo uma fase importante no desenvolvimento da criança. Temos como exemplo o jogo das pedrinhas, que consiste em lançar uma pedrinha ao ar, apanhar as outras e recuperar a que lançou sem deixar cair. Neste jogo a criança descobre a sua mão e o que consegue fazer com ela. Já noutros jogos é desenvolvida a independência de uma parte do corpo que vai ajudar na dificuldade da lateralização. Nos jogos que envolvem danças em roda, as crianças deslocam-se a marchar, dão saltos, correm e ao mesmo tempo cantam, batem palmas ou acompanham com gestos, lengalengas ou música. São sensíveis à velocidade, à pulsação e ao abrandamento da música que estão a cantar, sentindo as acentuações e as pausas existentes. Com isto coordenam o gesto ao ritmo.

Em diversos jogos, sejam estes coletivos ou individuais, há organização do espaço

próximo, quando as crianças percebem o espaço que o seu corpo abrange sem deslocar os pés. Temos como exemplo o jogo da macaca quando se lança a pedrinha/malha. Quando percebem que se encontram ao lado, à frente, atrás de um colega. Existe também uma estruturação do espaço quando são necessárias formações em grupo: roda, coluna, sob um túnel, entre outros. Nos jogos tradicionais que envolvam conto, diálogos, lengalengas, a criança vai de forma natural adquirir o gosto pela utilização da sua linguagem oral. Neste tipo de jogos a criança consegue sentir a articulação dos sons, que a faz repetir vezes sem conta e de forma alegre é envolvida numa exercitação exaustiva da sua língua. De forma espontânea a criança utiliza todo o seu sistema orto-fonatório, que a permitirá articular e repetir diversas frases com ou sem rima. Através desses jogos tradicionais são descobertos sons fundamentais à aprendizagem da leitura.

O que deve ser para uma criança tomar decisões? - Quando esta, por exemplo, escolhe um colega, quando orienta um grupo de crianças, quando escolhe o seu par, quando imediatamente inventa uma resposta que tem de dar no momento, quando ganha ou perde um jogo e tem de se controlar de imediato? Encontramos com muita frequência estas situações quase na totalidade dos jogos tradicionais. Estamos seguros de que os jogos tradicionais contribuem de um modo positivo para a formação do carácter e da personalidade de qualquer criança.

Muitos dos jogos das crianças são considerados jogos motores, jogos corporais, dos quais resultam muitas vezes gestos espontâneos descobertos por si mesmas. No decorrer destas atividades motoras a criança adquire conhecimentos em relação ao seu envolvimento, desenvolve habilidades cognitivas e estabelece relações sociais com os seus colegas. É ao utilizar o corpo que a criança explora, apreende e reage a estímulos do meio envolvente. Esta usa os seus sentidos (visual, auditivo, tátil) para recolher a informação que vai utilizar para construir imagens mentais necessárias ao seu desenvolvimento. Neste sentido, a educação do corpo, do gesto, da audição, da voz e da visão, vai possibilitar à criança desenvolver capacidades de interpretação do mundo, de expressar os seus pensamentos e de criar. A maior parte destes jogos envolve divertimento, humor e alegria, o que possibilita a criação de uma atmosfera agradável e reguladora das emoções de quem participa. As situações sociomotoras que ocorrem, variadas e complexas, são fundamentais para o desenvolvimento da personalidade.

As atividades motoras que resultam destes jogos e referentes às características do espaço em que ocorrem, ao tipo das comunicações que surgem, aos modos de cooperação e de oposição que desenrolam, às atividades socio motoras que sugerem, vão originar ações e reações por parte das crianças, cujas interações corporais as fazem imergir em mundos de comunicação diversificados, com situações de comunicação e de contra comunicação, em que é importante analisar as influências educativas resultantes. Durante a realização de um jogo tradicional a criança pode livremente e sempre que quiser interromper o jogo que iniciou. Assim sendo, podemos afirmar que os jogos tradicionais constituem uma autoeducação motivada, que possibilita à criança a resolução de vários problemas de aprendizagem motora com os quais se depara. Ela será capaz de controlar o seu desenvolvimento e de alterar o seu projeto inicial, tendo como base os seus sucessos e os insucessos.

Os jogos de ritmo são os jogos tradicionais que envolvem canto ou danças em roda com ou sem mímica. Nestes, segundo Guedes (1991), o gesto e o ritmo estão ligados, podemos assim representar a primeira forma de movimento rítmico. Estes jogos conseguem ser adaptados às crianças, simples nas palavras utilizadas, na escolha dos ritmos usados, na escolha do vocabulário presente e de todo o seu estilo poético. Sendo jogos simples podem ser julgados sem valor. Mas é precisamente pela sua simplicidade que a criança os realizará com perfeição, respeitando escrupulosamente o ritmo.

As crianças, de forma natural e espontânea, relacionam as sensações musicais e rítmicas com as respostas que lhes são próprias. Nos jogos que envolvem dança em roda, as crianças enquanto correm, dão saltos e marcham, ao mesmo tempo que cantam, fazem gestos e batem palmas. Têm atenção à pulsação, à aceleração ou ao abrandamento, às acentuações e às pausas da música que estão a cantar. Neste tipo de jogos a criança coordena o gesto ao ritmo. Para além do mencionado, os jogos tradicionais, constituem uma fonte rica de comunicação entre as crianças, sendo, portanto, uma atividade socializante. Durante a realização dos mesmos, a criança tem oportunidade de dialogar e de se relacionar com os outros.

Como vem referido nas OCEPE, os momentos de jogo proporcionados pelo/a educador/a devem permitir que todas as crianças tenham a mesma oportunidade de participar e observar diferentes tipos e interação, nomeadamente: jogos só com opositores, com opositores e com objetos, com opositores, com objetos e com o espaço de jogo, situações essas que podem ser encontradas em diversos jogos tradicionais. (Silva et al., 2016, p. 48-49).

Posto isto, os jogos tradicionais proporcionam à criança o desenvolvimento das suas capacidades e do seu controlo motor e, em simultâneo, constroem o seu equilíbrio afetivo e emocional e promovem a comunicação e as competências sociais. Tal como Guedes defende, também nós acreditamos que eles oferecem à criança uma imagem muito especial, de ser dotada de comportamentos múltiplos e de capacidades diversas, como ser multidimensional que é.

1.5 Potencialidades interdisciplinares

“Os peritos em diferentes instrumentos compõem uma mesma orquestra. Será que todos desempenham a mesma função? Certamente não. De fato, a partitura do violinista não é a mesma do pianista, e cada um deles tem uma diferente da do oboé”. (Darío Antiseri, 1976, p.61).

A interdisciplinaridade tem vindo a evoluir com o decorrer dos anos e esta surgiu pela necessidade de evolução do Homem. Toda esta evolução possibilitou mudanças no ensino, onde existiu a necessidade de criar pontes entre os diversos saberes. Como nos refere Fazenda (2008), a interdisciplinaridade “... surgiu da necessidade de reunificar o conhecimento; para outros, como um fenómeno capaz de corrigir os problemas procedentes dessa fragmentação; outros ainda a consideram uma prática pedagógica”. (p. 72 e 73).

O conceito de interdisciplinaridade é bastante amplo e complexo. Esta engloba diferentes conhecimentos, culturas e saberes, que não nos levam unicamente a uma ação. Neste sentido é fundamental perceber muito bem este conceito para o conseguir aplicar na prática, de forma a articular saberes de diferentes áreas de conhecimento com o objetivo primeiro de um ensino contextualizado e como última finalidade a formação integral do ser humano. Fazenda (2008) diz-nos que a “interdisciplinaridade é definida como interação existente entre duas ou mais disciplinas, verificamos que tal definição pode nos encaminhar da simples comunicação das epistemologias, da terminologia, do procedimento, dos dados e da organização da pesquisa e do ensino a relacionando-os”. (p.72 e 73).

Embora hoje já comece a ser uma prática comum, na verdade, ainda é necessária uma mudança de atitude e de ação por parte dos agentes de ensino. “Se o conhecimento fosse absoluto, a educação poderia construir-se em uma mera transmissão e memorização de conteúdos, mas como é dinâmico, há necessidade da crítica, do diálogo, da comunicação, da interdisciplinaridade” (Fazenda, 2003 citado por Fazenda, 2008, p.81). Assim, é fundamental ver para além daquilo que nos é próximo e construir um olhar universal, que nos leve a olhar mais longe e, desse modo, responder melhor às necessidades e exigências das nossas crianças.

Se considerarmos que não é possível um professor/educador dominar todas as áreas do saber, então percebemos como é relevante construir pontes e fazer um trabalho de conjunto com os pares. Nem sempre será fácil levar esse trabalho a bom termo, mas, se valorizarmos o enriquecimento que isso trará para cada um dos intervenientes, esse fator por si só poderá servir de motivação. Segundo Fazenda (2008), é na segunda metade do século XX que a interdisciplinaridade é apresentada como alternativa frente à fragmentação dos saberes.

A interdisciplinaridade no campo da educação é um processo que articula ensino e aprendizagem, leva a uma mudança de atitude perante o conhecimento e gera o diálogo entre os vários envolvidos. Há um tema e cada professor/educador contribui com o conhecimento específico da sua área, resultando um saber mais completo desse tema/conteúdo, na medida em que todos - e aqui incluem-se também os alunos - se comprometem num processo comum de construção do conhecimento. “Neste sentido, a ação pedagógica da interdisciplinaridade aponta para a construção de uma escola participativa, que deriva da formação do sujeito social, em articular saber, conhecimento e vivência. (Bovo, 2004, p.2). Para que isso aconteça, o papel do professor é fundamental no avanço construído das crianças, a sua interdisciplinaridade pode envolver e instigar a mudanças na busca do saber.

Considero correto dizer que o saber fragmentado contribui para um ser humano incompleto, na medida em que desconhecerá outros territórios também aliciantes e valiosos. Por isso, “(...) a falta de interação entre as áreas do conhecimento (...), tem marcado e prejudicado a nossa maneira de pesquisar, ensinar e, principalmente, de ver e pensar na nossa realidade”. (Rojas et al., 2014, p. 176). De facto, o saber fragmentado contribuirá para pensar a realidade também fragmentada e não no seu todo. O aluno não será ensinado/motivado a explorar, a fazer novas descobertas.

Assim, parece-nos importante que os educadores/professores devam estar abertos a esta prática pedagógica, que vai bem mais longe do exercício de ensinar, de sentido único, e leva à vivência de uma aprendizagem cheia de ação e experiências diversificadas. “A interdisciplinaridade não se ensina, não se aprende, apenas vive-se, exerce-se e por isso exige uma nova pedagogia, a da comunicação” (Fazenda, 1979, p.10-18 citado por Rojas et al., 2014, p.3). O trabalho interdisciplinar implica o envolvimento total do professor/educador, de forma a comprometer-se com esse trabalho, assim é necessária a

sua disponibilidade para o diálogo e a troca de experiências com os seus pares.

De facto, a prática pedagógica nem sempre é fácil e são vários os obstáculos e condicionantes que se atravessam no seu caminho; contudo, é um trabalho muito gratificante e enriquecedor, é uma missão para a vida. Por isso, quanto mais abrangente for o seu projeto educacional, quanto maior a sua vontade de encontrar novas descobertas, maior o impacto e transformação naqueles que ensina e educa. Mas par tal é igualmente importante que o educador tenha em conta a própria realidade, uma vez que a vida é composta de múltiplas parcelas. A interdisciplinaridade é o caminho certo para alcançar uma educação completa, pois essa estratégia/percurso obriga a que nos debrucemos sobre diversos saberes/domínios alguns dos quais não dominamos. Assim, é fundamental que, nesse processo, o educador assuma a humildade de que não sabe tudo (o que levará à partilha de saberes e experiências) e que se abra para outras dimensões/conhecimento. No final, os grandes beneficiados em todo esse processo são as crianças.

É importante salientar que a interdisciplinaridade diz respeito a uma aprendizagem que se interliga, ou seja, nenhuma área do currículo é isolada, todas se podem relacionar, e, desta forma, tudo fazer sentido para a criança. Nesta modalidade de ensino não há a transmissão unilateral do conhecimento, o professor/educador ajuda a criança a construir o seu conhecimento. Todos aprendem uns com os outros; há uma busca coletiva pelo saber. Daí que a interdisciplinaridade tenha como objetivo garantir a construção de conhecimentos que rompam as fronteiras entre as disciplinas. Segundo Bovo (2004), “(...) busca também envolvimento, compromisso, reciprocidade diante dos conhecimentos, ou seja, atitudes e condutas interdisciplinares”. (p.2).

Para concluir, parece-me de todo uma prática motivante, que obriga à criatividade, à criação de práticas inovadoras, procurando sempre a superação num trabalho coletivo com os apoios dos diversos parceiros. O educador/professor auxilia a descobrir e a construir; ajuda a escola a cumprir o seu papel social.

Capítulo 2 - Caracterização dos contextos educativos

2.1 Contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico

A instituição onde desenvolvi a minha Prática de Ensino Supervisionada em 1º ciclo do Ensino Básico foi a Escola Básica dos Canaviais que pertence ao agrupamento de escolas nº4 de Évora. A escola Básica e jardim de infância dos Canaviais localiza-se no concelho e distrito de Évora, no Bairro dos Canaviais, a seis quilómetros da cidade de Évora e a cinco quilómetros da sede (Escola Secundária André de Gouveia). A escola abrange um total de duzentos e cinco alunos, destes alunos setenta para a valência de pré-escolar e cento e trinta e cinco para a valência de 1º ciclo.

Esta Escola constitui um edifício novo, com apenas seis anos, sendo inaugurada em setembro do ano 2012, com uma planta indiferenciada, concebida para acolher os níveis de ensino de Pré-Escolar e 1º Ciclo. A escola é composta por infraestruturas recentes, apresentando traços modernos e pelo facto de ser bastante recente apresenta ótimas condições.

2.1.1 Caracterização do grupo

A turma CA3B com a qual tive oportunidade de desenvolver a minha Prática de Ensino Supervisionada em 1º ciclo, era uma turma de 3º ano, composta por 25 alunos, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos, dos quais 9 eram raparigas e 16 eram rapazes. Com o objetivo de ficar mais explícito o número de alunos, o seu género e a sua idade, elaborei um quadro para que estes dados fossem mais perceptíveis.

Quadro 3: Número, género e idade dos(as) alunos(as) do 1º ciclo.

Género	Masculino	Feminino	Total
Idade			
8 anos	13	9	22
9 anos	3	0	3
Total	16	9	25

Durante a realização da minha PES realizei observações participantes e intervenções que serviram para recolher informações relacionadas com a turma, mais precisamente acerca dos seus gostos e interesses, dificuldades existentes e aprendizagens já adquiridas, que influenciaram a minha prática pedagógica de forma a ir ao encontro das necessidades de todo o grupo. Observei que o grupo de crianças era bastante comunicativo e sociável, interagiam bastante entre pares e também com todos os adultos que os rodeavam no seu dia a dia. A turma era bastante autónoma e responsável, em que todos os meses era nomeado um delegado e um subdelegado, dois responsáveis pela distribuição do pão, do leite e dos materiais e anualmente era nomeado o eco-capitão, que ficava responsável com tudo o que era relacionado com ecologia.

No que diz respeito à minha investigação, o grupo de crianças teve uma participação bastante ativa. Nas propostas pedagógicas realizadas tive sempre em consideração os seus interesses e necessidades para assim fazer sentido a todo o grupo. Ao longo do tempo procurei saber as opiniões e sugestões da turma para assim conseguir refletir e analisar os aspetos a mudar e a melhorar. O grupo foi bastante cooperativo e esforçado ao longo de todos os momentos. Estiveram sempre dispostos a novos desafios e tarefas, demonstrando interesse e vontade de aprender mais.

2.1.2 Organização do tempo

No decorrer do processo de aprendizagem é importante que haja uma rotina com tempo estabelecido para cada atividade, para que assim a criança possa tirar maior partido das mesmas e vivenciar diversificadas experiências. As rotinas proporcionam experiências de aprendizagem a todos os níveis e por esse motivo são importantes para o desenvolvimento da criança. Como referem Hohmann e Weikart (1995): “Uma rotina diária consistente permite à criança aceder a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver problemas “à dimensão da criança” no contexto dos acontecimentos que vão surgindo. (...) A rotina diária oferece um enquadramento comum de apoio às crianças à medida que elas perseguem os seus interesses e se envolvem em diversas atividades de resolução de problemas”. (p.224). Estas rotinas permitem que a criança se aproprie de todo o seu dia e de todos os momentos que fazem parte deste, o que lhe proporciona segurança. Desta forma, a criança vai

assimilando e diferenciando todas as etapas do seu dia. Na minha PES o horário semanal foi estabelecido pelo agrupamento de escolas e consistia no seguinte:

Quadro 4: Horário semanal da turma de 1º ciclo.

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta		Sexta
9h00 – 9h30	Português	Matemática	Português	Matemática		Português
9h30 – 10h00			Estudo do Meio	Português		
10h00 – 10h30						
10h30 – 11h00						
11h00 – 11h30						
11h30 – 12h00	AEC – Danças urbanas	Português	AEC – Atividade física e desportiva	Inglês	Coadjuva.	Matemática
12h00 – 12h30						
12h30 – 13h00	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço		Almoço
13h00 – 13h30						
13h30 – 14h00						
14h00 – 14h30	Matemática	Estudo do Meio	Matemática	Estudo do Meio		Expressões Artísticas Físico-Motoras
14h30 – 15h00						
15h00 – 15h30		Apoio ao Estudo		Apoio Estudo		Apoio Estudo
15h30 – 16h00						
16h00 – 16h30	Expressões Artísticas e Físico-Motoras	Inglês	Expressões Artísticas Físico-Motoras	Ex. Artística Físico Motoras	Coadjuva. Musical	AEC – Sociedade do Bem
16h30 – 17h00						

A turma iniciava as suas atividades letivas às 9h e tinha o primeiro intervalo às

11h. Este intervalo da manhã tinha a duração de 30 minutos e as aulas retomavam às 11h30 até às 12:30h. A hora de almoço tinha a duração de uma hora e meia e neste tempo as crianças almoçam e brincam no espaço exterior. A turma com a qual desenvolvi a minha prática de ensino ficava a brincar no espaço exterior durante meia hora e só almoçava às 13h. Como a escola tinha muitos alunos faziam uma gestão com horas estipuladas para não estar muita confusão no refeitório e para haver espaço para todos. As aulas da tarde começavam às 14h e prolongavam-se até às 15h30. Podemos verificar na tabela que em três dias da semana neste horário havia apoio ao estudo onde era dado o apoio a todas as crianças e eram esclarecidas todas as dúvidas existentes. Depois do intervalo às 15:30h com a duração de meia hora, retomavam as atividades às 16h e terminavam às 17h. Nesta hora estavam concentradas algumas atividades tais como: expressões artísticas, expressões físico motoras, inglês, música e a atividade de enriquecimento curricular sociedade do bem lecionada pela professora.

Como podemos verificar as crianças passavam 8h diárias na escola, com três intervalos ao longo do dia. Durante estas 8h trabalhavam todas as áreas do currículo, como: o português, a matemática, o estudo do meio e as expressões artísticas e físico-motoras. Realizavam também atividades ao longo do dia de enriquecimento curricular: como o inglês, a atividade física e desportiva, as danças urbanas e a sociedade do bem.

2.1.3 Caracterização do espaço e dos materiais

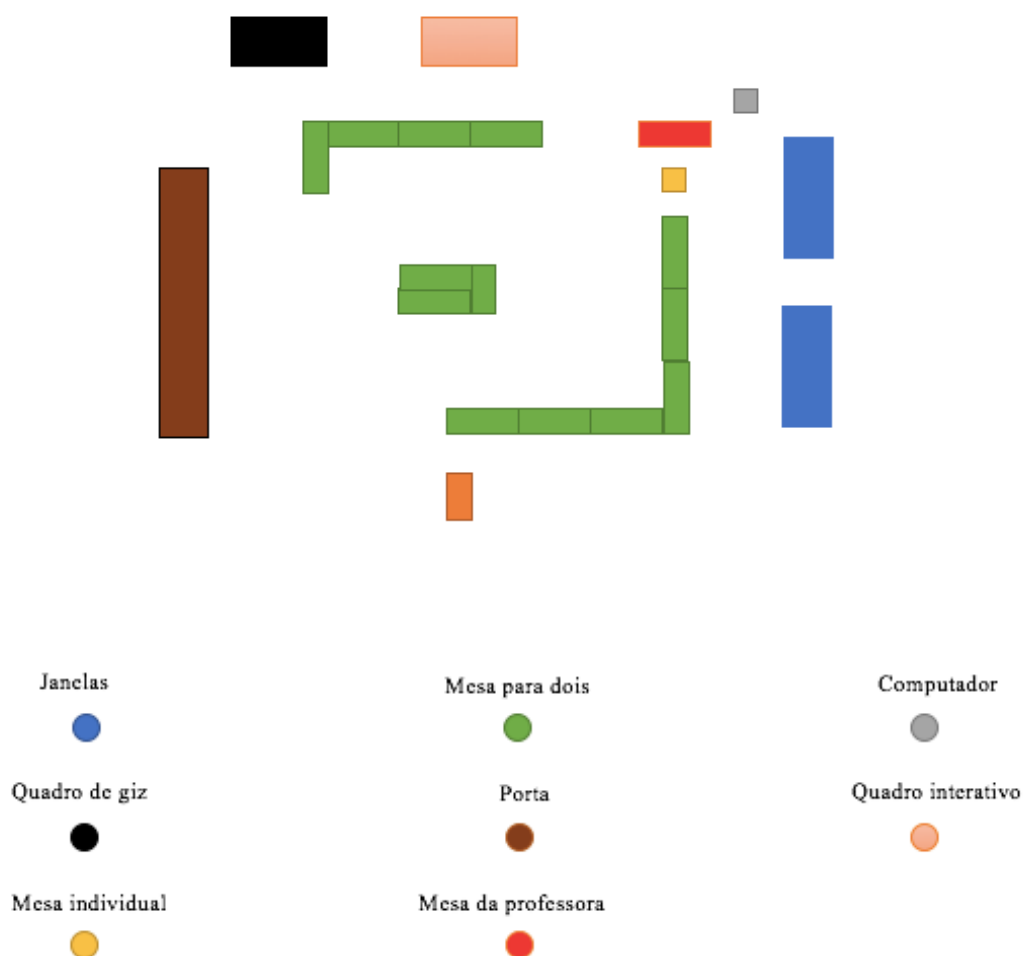
Para que a criança tenha um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento, é fundamental que haja um ambiente educativo eficiente de forma a potenciar e estimular o desenvolvimento da criança. Neste sentido “(...) o espaço pedagógico é muito mais que um amontoado de materiais, mesas e cadeiras. É um espaço que estimula destrezas, provoca interrogações e comunica com as crianças. Tornando-se, a par dos seus materiais constituintes, fortes recursos educativos. (Cunha, 2013, p.6). Uma organização do espaço bem pensada e planeada proporciona o progresso das crianças quanto ao desenvolvimento físico, às competências cognitivas e interações sociais.

A sala de aula onde desenvolvi a minha prática de ensino supervisionada tinha todo um leque de equipamentos de boa qualidade, tais como: um quadro interativo onde eram projetadas as imagens do manual ou do caderno de fichas, onde visionávamos

também vídeos e fazíamos pesquisas; um quadro de giz que era o recurso da sala mais utilizado pela professora e pelos alunos; várias mesas e cadeiras de madeira; um computador; um telefone; ar condicionado, que permite manter uma temperatura ideal para um bom ambiente e móveis com diversos materiais que estavam ao acesso de todas as crianças. É de salientar a existência de duas grandes janelas, que evitavam a utilização de luz artificial e permitiam o contacto das crianças com a natureza. Para que as aprendizagens sejam realizadas, as crianças necessitam de espaços que sejam bem equipados e planeados, sendo fundamental o seu planeamento. Neste sentido a “(...) organização do espaço deverá seguir critérios cruciais para que se possa tornar num meio funcional, flexível e estimulante de forma a acompanhar e a modificar-se de acordo com a evolução do grupo de crianças.” (Cunha, 2013, p.6).

Em relação à disposição da sala de aula, a secretária da professora encontrava-se de frente para os alunos, de forma tradicional, esta posição permitia à professora observar toda a turma e movimentar-se facilmente até ao quadro. No que diz respeito à disposição das carteiras dos alunos estava um pouco diferente da tradicional, estes estavam dispostos em duas filas, uma junto ao quadro e outra junto à porta, ambas as filas formavam um L, depois tínhamos ainda um grupo que se encontrava no centro destas duas filas, como podemos verificar na figura 1. Esta disposição tinha como objetivo a fácil circulação por toda a sala e, principalmente, foi feita para que todos os alunos conseguissem ver melhor o quadro. Em relação ao grupo que se encontrava no centro, era composto por quatro alunos, dois deles necessitavam de mais auxílio e quando tínhamos a presença da professora de apoio, esta sentava-se nessa mesa ao centro sendo mais fácil auxiliar esse grupo de alunos.

Figura 1: Planta da sala de aula de 1º ciclo



De uma forma geral, o espaço e os recursos materiais da sala de aula são de boa qualidade, este espaço é organizado e higiénico, todos os dias os funcionários ao final da tarde fazem uma limpeza geral em todas as salas de forma a estarem aptas para o dia seguinte. O material existente era diversificado e serviu de suporte de diversas atividades realizadas diariamente ao longo da PES. O computador existente na sala também constituiu um material importante, nomeadamente para a realização de pesquisas e também era através deste que se projetava o que fosse necessário no quadro interativo. Nas paredes da sala podíamos encontrar afixados alguns trabalhos que os alunos iam realizando, o horário da turma e cartazes alusivos aos conteúdos de aprendizagem, dando assim vida ao espaço.

A exigente carga horaria obriga a que as crianças passem muito tempo na escola, nomeadamente na sala de aula a realizar uma grande diversidade de atividades diárias. Neste sentido é fundamental que as crianças se sintam bem e seguras num espaço que é delas. Para isso é necessário melhorar os espaços pedagógicos, transformando-os em espaços de conforto e bem-estar onde as crianças se sintam bem, num ambiente adequado à aprendizagem para que assim possam vivenciar uma diversidade de experiências estimulantes e desafiadoras para elas.

2.2 Contexto de Pré-escolar

A instituição onde desenvolvi a minha prática de ensino supervisionada em pré-escolar foi a Escola Básica Galopim de Carvalho, pertencente ao agrupamento de escolas nº4 de Évora. A escola Básica Galopim de Carvalho é uma escola de rede pública que se situa no concelho e distrito de Évora, inserida na união das freguesias do Bacelo e de Nossa Senhora da Saúde. Esta fica situada a dois quilómetros de distância da sede (Escola Secundária André de Gouveia) e a cerca de três quilómetros do centro da cidade de Évora.

Segundo o projeto educativo, a Escola Básica Galopim de Carvalho foi inaugurada no início do ano letivo de 2009/10, sendo o primeiro centro Educativo de Évora. Esta constitui uma infraestrutura bastante recente, com acabamentos de qualidade, apresentando traços modernos de ótima qualidade. Foi concebida para acolher os níveis de ensino de pré-escolar e 1º Ciclo, sendo frequentado atualmente, segundo o projeto educativo, por trezentas e cinco crianças. Destas trezentas e cinco, duzentas e trinta frequentam o 1º ciclo do ensino básico e setenta e cinco frequentam o jardim de infância.

2.2.1 Caracterização do grupo

Para dar resposta a este tópico recorri ao auxílio do projeto de turma que me foi facultado pela educadora de forma a ter acesso a dados importantes sobre o grupo no qual desenvolvi a minha prática de ensino supervisionada em pré-escolar. “Na educação pré-escolar, o grupo proporciona o contexto imediato de interação social e de socialização através da relação entre crianças, crianças e adultos e entre adultos. Esta dimensão relacional constitui a base do processo educativo.” (Silva et al, 2016, p.26).

A minha Prática de Ensino supervisionada em Pré-escolar foi desenvolvida na sala azul com um grupo de 25 crianças, em que 12 eram do sexo feminino e 13 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os três e os seis anos, sendo que três crianças tinham seis anos, nove crianças tinham cinco anos, seis crianças tinham quatro anos e sete crianças tinham 3 anos. Este grupo era muito heterogéneo, o que acabou por se refletir ao nível das vivências e dos conhecimentos. “Há diferentes fatores que influenciam o modo próprio de funcionamento de um grupo, tais como as características individuais das crianças que o compõem, o maior ou menor número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades, ou a dimensão do grupo.” (Silva et al, 2016, p.26). Destas vinte e cinco crianças que constituíam o grupo, dez iam ingressar no 1º ciclo do ensino básico, ficando ainda dois condicionais que só vão decidir mais próximo do fim do ano letivo. Somente onze elementos do grupo já frequentavam a sala azul no ano anterior e catorze ingressaram de novo vindos de diferentes jardins-de-infância e três desses ingressaram com três anos vindos de casa.

Deste grupo existiam quatro crianças com dificuldades na linguagem que beneficiam de terapia da fala, sendo acompanhadas por uma equipa de intervenção precoce.

No que diz respeito aos interesses das crianças, o grupo era bastante interessado em tudo o que estava ao seu redor, uma vez que a maior parte das crianças estava entre os três e os quatro anos de idade. As crianças com cinco e seis anos interessavam-se mais por compreender fenómenos naturais, fenómenos físicos e acontecimentos históricos. E foi esta faixa etária que se interessou mais pelo projeto dos jogos tradicionais e quis participar em todo o processo. Tiveram interesse em fazer questões, saber mais e procurar as respostas às perguntas que tinham. No geral o grupo era participativo em todas as atividades, quer sejam emergentes, quer em atividades propostas por mim ou pela educadora da sala. As crianças mostravam ainda mais interesse e envolvimento quando essas atividades envolviam o mundo real com acontecimentos reais que elas pudessem experienciar. O que foi caso de muitos dos jogos tradicionais realizados, e nestes momentos era notório a motivação e interesse que demonstravam. O grande grupo mostrava maior interesse por algumas áreas da sala, tais como: área dos jogos de chão, do quadro, do computador, da casinha, dos jogos de mesa, da garagem e da pintura. O grupo de crianças de três e de quatro anos, principalmente o grupo dos três anos exigiam mais tempo nas áreas da casinha e da garagem.

2.2.2 Organização do tempo

As rotinas desempenham um papel muito importante no dia a dia das crianças. De acordo com as OCEPE (2016), o tempo educativo distribui-se de forma flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa frequência. “A sucessão de cada dia, as manhãs e tardes têm um determinado ritmo existindo, deste modo, uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações”. (OCEPE, 2016, p. 29 e 30). No entanto isto não significa que esta rotina não seja alterada, nem todos os dias são iguais, podem surgir propostas tanto da educadora como das crianças que podem alterar o dia a dia habitual do grupo.

Segundo o projeto curricular de grupo o tempo de permanência na instituição era de cerca de oito horas consecutivas, em que cinco eram passadas com a educadora e três com a animadora da CAF.

Quadro 5: Organização do tempo em Pré-escolar

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
09h00	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento
	Mapa presenças	Mapa presenças	Mapa presenças	Mapa presenças	Mapa presenças
09h30	Mapa do tempo	Mapa do tempo	Mapa do tempo	Mapa do tempo	Mapa do tempo
	Mapa das tarefas	Contar, mostrar e/ou escrever	Contar, mostrar e/ou escrever	Contar, mostrar e/ou escrever	Contar, mostrar e/ou escrever
09h30	Registo e ilustração das novidades	Biblioteca	Saída	Trabalhos por projeto	Terminar trabalhos
10h15					
10h15	Higiene e lanche	Higiene e lanche	Higiene e lanche	Higiene e lanche	Higiene e lanche
10h30					
11h00	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio
11h00					

11h45	Plano da semana	Sessão de educação física	Atividades/projetos	Atividades/projetos	Arrumar trabalhos
11h45 12h00	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene
12h00 13h30	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
13h30 14h15	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio
14h15 15h15	Hora do conto	Hora da matemática	Registo do passeio ou áreas/projetos	Hora de ciências	Leitura do diário Avaliação do plano
15h15 15h30	Atividades/Projetos	Atividades/Projetos	Atividades/Projetos	Atividades/Projetos	Atividades/Projetos
15h30 15h30	Comunicações	Comunicações	Comunicações	Comunicações	Comunicações
15h30 15h30	Reflexão do dia	Reflexão do dia	Reflexão do dia	Reflexão do dia	Reflexão do dia
15h30	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche

A chegada das crianças à escola era entre as 08h00 e as 09h00, onde era designado o momento do acolhimento. As crianças quando chegavam permaneciam no polivalente com duas auxiliares em conjunto com as outras duas salas, a sala vermelha e a sala amarela. Quando eu e a educadora chegávamos às 09h00 as crianças deslocavam-se connosco até à sala. O tempo das 09h00 às 09h30 era destinado ao preenchimento de alguns instrumentos de pilotagem. No MEM, modelo pelo qual a educadora se rege, os instrumentos de pilotagem são importantes auxiliares no planeamento e na avaliação, ou seja, estes orientam a ação educativa. (Serralha, 2009). À segunda-feira era “eleito/a” o/a menino/a da semana pela ordem das presenças no mapa. Esta criança ao longo da semana tinha responsabilidades tais como: preencher o mapa do tempo, ajudar as crianças mais novas a marcar as presenças, tentar acalmar a agitação que por vezes existe na sala, tomar algumas decisões sobre o plano, escolher os responsáveis das tarefas, etc. Posto isto era iniciada a marcação das presenças, cada criança à vez marcava a sua presença até chegarem mais algumas crianças. Quando já estavam todas as crianças ou quase todas,

mesmo que as presenças não tivessem sido marcadas na totalidade, começavam a cantar as músicas de bom dia. Depois de darem os bons dias a todos, o/a menino/a da semana preenchia o mapa do tempo. Posteriormente a isso e somente à segunda-feira eram escolhidos os responsáveis pelas tarefas da sala: colocar os pratos, arrumar as almofadas, dar os leites, dar os chapéus e alimentar os animais e as plantas. A distribuição das tarefas era feita com o auxílio do quadro das tarefas que estava afixado na sala. Para cada tarefa eram escolhidas duas crianças, com o objetivo de se ajudarem mutuamente. Os encarregues pelas tarefas escreviam o seu nome à frente da tarefa em questão, somente as crianças que não sabiam escrever o nome é que colocavam a sua foto. A participação voluntária e livre de todas as crianças em tarefas diárias que sustentam a organização da sala de forma cooperada, possibilita-lhes não só realização de aprendizagens sociais, como também lhes permite o contacto direto com os valores e os problemas da vida em democracia, tornando deste modo a organização cooperada num ponto de integração na sociedade. (Serralha, 2009).

Nos restantes dias, a rotina era um pouco diferente nesta parte da manhã pois tínhamos o momento: contar, mostrar e/ou escrever. As crianças que queriam contar, mostrar e/ou escrever quando chegavam à sala a primeira coisa que faziam era inscrever-se no quadro respetivo a este momento, só depois é que se marcavam as presenças e se fazia o registo do tempo. Posteriormente aos bons dias cada criança pela ordem das inscrições contava algo que quisesse, mostrava um desenho feito em casa, um brinquedo, contava uma novidade, etc. Este momento só não acontecia à segunda-feira porque fazia parte da rotina do grupo das 09h30 às 10:h15 fazerem o registo e a ilustração das novidades do fim-de-semana. Neste momento as crianças contavam algo que quisessem do seu fim-de-semana, que era registado no caderno e ilustrado por eles da maneira que fosse decidida entre todos, podia ser com lápis, canetas, lã, jornal, revistas, formas geométricas, etc. Na terça-feira durante este período da manhã, das 09h30 às 10:h15, as crianças iam à biblioteca explorar a mesma e ouvir histórias, na quarta-feira sempre que possível era feita uma saída da escola, na quinta-feira este tempo era destinado ao desenvolvimento dos trabalhos de projeto e na sexta-feira eram terminados os trabalhos da semana.

Das 10h15 às 10h30 era feita a higiene e o lanche da manhã, posteriormente as crianças iam brincar livremente para o recreio durante meia hora, regressando às 11h00. Das 11h00 às 11h45 à segunda-feira era realizado o plano da semana em cooperação com

todo o grupo, à terça era realizada a sessão de educação física no polivalente e era neste momento da semana que se realizavam os diversos jogos tradicionais e que irei mencionar detalhadamente no capítulo 3, à quarta e à quinta feira este tempo era destinado às atividades e projetos e à sexta era o momento de arrumar trabalhos. Posteriormente era feita a higiene das 11h45 às 12h00 e em seguida as crianças iam almoçar e brincar livremente no recreio. O regresso à sala era às 13h30 para a hora do conto à segunda-feira, a hora da matemática à terça-feira, o registo do passeio caso saíssemos durante esse dia ou a exploração das áreas/projetos à quarta-feira, na quinta feira era a hora da ciência e à sexta-feira a leitura do diário e a avaliação do plano.

Para finalizar às 15h30 era a hora do lanche e depois as crianças ficavam com a animadora. A maioria das crianças participa nas atividades de apoio à família que o nosso jardim oferecia: música à segunda-feira às 17h00, inglês à terça-feira às 16h00 e ginástica na quarta às 16h30, todas elas com a duração de meia hora.

2.2.3 Caracterização do espaço e dos materiais

Podem ser diversos os espaços da educação pré-escolar, no entanto, a organização dos mesmos, os equipamentos e os materiais existentes, condicionam a forma como estes são utilizados enquanto recursos para o progresso das aprendizagens das crianças.

A sala onde desenvolvi a minha prática de ensino supervisionada era a designada sala C ou como todos a conhecem, a sala azul. Esta sala era ampla, possuía bastante luz natural pelo facto de ter varias janelas e uma porta para o exterior de vidro, o que permitia a entrada de muita luz dando vida à sala. A sala era composta por instalações sanitárias, dentro da mesma encontrávamos um lado para o sexo feminino e o outro para o sexo masculino e lavatórios.

O espaço estava estruturado por áreas, devidamente organizadas, permitindo assim proporcionar às crianças uma variedade de interações e estímulos promotores de desenvolvimento. É fundamental que se crie na sala um ambiente social que seja organizado por áreas, onde os instrumentos e materiais estejam ao dispor das crianças, de forma a facilitar a sua utilização de forma autónoma e livre. (Serralha, 2009, p.28). Os materiais existentes na sala eram de boa qualidade e estavam acessíveis às crianças para que estas lhes pudessem dar uso sempre que quisessem. As várias áreas existentes

estavam distribuídas pela sala e estavam devidamente identificadas com um cartão com o nome da área e com o limite de crianças que a pode frequentar ao mesmo tempo. O espaço era composto por diversas áreas, sendo estas: a área da casinha, a área dos jogos de chão, a área dos jogos de mesa, a área da matemática, a área do quadro, a área do computador, a área da pintura, a área das ciências, área da escrita, área da biblioteca, área dos fantoches e a área da garagem.

A área da casinha era das áreas mais requisitadas pelas crianças de todas as faixas etárias e principalmente pelas crianças mais novas. Esta área era constituída por uma grande diversidade de materiais de faz-de-conta e a educadora tentava sempre enriquecer a mesma com materiais novos. Quando chegava uma nova estação e fazíamos a área vocabular dessa mesma estação que tinha chegado, colocávamos roupas adequadas à temperatura na casinha e retirávamos as que lá estavam. As crianças nesta área interagiam muito umas com as outras e eram o que elas quisessem durante aquele bocadinho. Em relação à área dos jogos de chão e dos jogos de mesa, estas duas áreas eram sem dúvida das áreas mais ocupadas por todas as crianças, a área dos jogos de chão principalmente por crianças do sexo masculino onde estas realizavam as mais variadas construções com legos grandes e pequenos e outros materiais que estavam à sua disposição para que estas pudessem criar à sua vontade. A área da matemática ao longo do tempo passou a ser mais frequentada, também pelo facto de ter sido enriquecida com materiais novos que suscitaram a curiosidade das crianças. Estes materiais foram construídos por uma educadora no desenvolvimento de um projeto. Estes materiais eram destinados às três salas de pré-escolar e por isso houve uma gestão dos mesmos.

A área do quadro era também uma área requisitada e que chegava rapidamente ao limite de crianças por só poderem estar duas de cada vez. Nesta área as crianças escreviam números, letras e desenhavam livremente o que pretendiam. Em relação à área do computador, esta também tinha o limite de duas crianças e também era uma área muito frequentada principalmente para jogarem aos jogos didáticos presentes no mesmo. A área da pintura era também uma área de preferência, na realização dos planos semanais muitas vezes era mencionada a pintura livre. Neste momento as crianças expressavam as emoções através da pintura, utilizando técnicas diversificadas e uma grande variedade de cores.

A área das ciências não era tão frequentada em comparação com as outras áreas e

por esse motivo aliado à curiosidade das crianças, proporcionei diversos momentos de experiências diferentes ao longo da minha prática de ensino supervisionada. No início era eu propor algumas experiências e já mais para o fim já eram as crianças a dar ideias e a pedir experiências novas. Durante as mesmas as crianças demonstraram sempre muita curiosidade e interesse em descobrir e saber mais.

A área da escrita era mais frequentada quando as crianças tinham algo para escrever no seu caderno diário, como uma notícia, uma novidade, uma rima que tivessem descoberto, uma palavra começada por uma letra do abecedário, tudo o que estas quisessem poderiam escrever. Existia um momento da rotina das crianças em que todas as crianças escreviam uma novidade, a novidade do fim-de-semana, à segunda feira e durante a semana iam ilustrando essa novidade com o que tivesse ficado estipulado entre o grupo. A educadora pretendeu manter este momento desta forma até ao fim, no entanto tentei sempre perguntar e incentivar as crianças a escrever no caderno ao longo do dia, não sendo um momento fixo e não tendo de ser necessariamente uma novidade. A área da biblioteca apesar de estar sempre a ser atualizada com novos livros, não era uma área muito frequentada pelas crianças por iniciativa própria. Era mais uma área onde as crianças passavam o tempo na transição do momento de exploração das áreas para o momento em grande grupo no tapete. Contudo, nos momentos em que as crianças frequentavam este espaço tinham bastantes questões e curiosidades em relação aos livros e por isso nesta área encontrávamos um suporte com vários marcadores de livros. Quando as crianças queriam que eu contasse uma daquelas histórias ou quando queriam que simplesmente fosse a uma certa página ler e falar do que lá estava colocavam o marcador e deixavam em cima da mesa.

Por fim tínhamos a área dos fantoches e a área da garagem que eram versáteis. Neste espaço estavam inseridas as duas áreas e as crianças é que escolhiam que área pretendem explorar naquele dia colocando um cartão com o respetivo nome. A área dos fantoches não era uma área muito utilizada pelas crianças, quase sempre era a área da garagem que estava a ser explorada. Por esse motivo levei materiais novos para que as crianças os explorassem e a partir desse momento a área dos fantoches começou a ser cada vez mais frequentada.

É fundamental oferecermos às crianças espaços organizados que lhes permitam vivenciar experiências diversificadas, onde estas possam pesquisar, experimentar e

explorar. É importante que o educador se questione em relação às finalidades e utilidades dos espaços e dos materiais, para desta forma conseguir planejar a organização dos mesmos. É de igual modo importante que seja feita uma evolução constante da funcionalidade dos espaços, para que estes possam ser alterados, tendo em consideração as necessidades e as evoluções das crianças, evitando assim espaços estereotipados que não desafiem as crianças no seu dia-a-dia. O grupo deve ter conhecimento das possibilidades dos espaços existentes, para assim conseguirem participar em pleno na sua organização e nas alterações que possam ser feitas. As crianças ao estarem envolvidas e ao terem conhecimento sobre o espaço, possibilita-lhes a utilização de diversos materiais de diferentes formas, complexando assim a sua utilidade. “A organização do espaço da sala é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planejar e fundamentar as razões dessa organização.” (Silva et al, 2016, p.28).

No espaço da sala as paredes da mesma e como estas estão pensadas e estruturadas é de igual modo importante. Afixados nas paredes encontrávamos vários trabalhos, projetos, desenhos e pinturas das crianças. Cada criança tinha na parede um local que era o seu espaço, onde esta ia afixando o que realizava ficando exposto para que todos pudessem ver. As paredes falam connosco, assim que entramos num espaço reparamos na forma como este está organizado, limpo e equilibrado. Por esse motivo devemos sempre pensar na parte estética do mesmo e na sua harmonia, para que se consiga um equilíbrio no que se encontra exposto nas paredes. O modelo pelo qual a educadora se baseava era o movimento da escola moderna e eram vários os instrumentos de pilotagem que encontrávamos na sala. Afixados nas paredes podíamos observar: o quadro do contar, mostrar e/ou escrever, o quadro das comunicações que foi introduzido por mim, o mapa das presenças, o quadro da atribuição das tarefas, o diário de grupo, o mapa das regras e o mapa das atividades que também foi introduzido por mim, pois não constava na sala. Este mapa foi introduzido pela necessidade de perceber as áreas frequentadas por cada criança, tentando que fossem o mais diversificadas possível com o objetivo de não frequentarem sempre a mesma área para que tivessem experiências e interações diferentes, em contextos diversificados.

É essencial que o educador, de acordo com as necessidades das crianças e consoante o projeto curricular de grupo defina as prioridades na aquisição dos diferentes materiais para a aprendizagem das crianças. Conforme as crianças vão evoluindo, devem

ser inseridos novos materiais e também novos espaços que vão de encontro à evolução e ao interesse que as crianças vão demonstrando, para que estes sejam motivados e desafiadores. “A reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação dos espaços permite que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo. Esta reflexão é condição indispensável para evitar espaços estereotipados e padronizados que não são desafiadores para as crianças.” (Silva et al, 2016, p.28). Por esse motivo é fundamental que o educador observe e esteja atento a tudo o que acontece, de forma a poder pensar e refletir em conjunto com as crianças sobre possíveis alterações do espaço. A organização e a gestão de forma cooperada do contexto educacional fazem do mesmo um local privilegiado tanto para a aquisição de novas capacidades e competências como de valores democráticos. É através das vivências diárias que cada criança aprende a ser uma cidadã responsável e ativa, pela liberdade que têm em fazer escolhas e tomar decisões. (Serralha, 2009, p.32).

2.3 Fundamentação da ação educativa/Modelos pedagógicos e curriculares da PES

2.3.1. 1º Ciclo

Antes de dar início à minha Prática de Ensino Supervisionada em 1º Ciclo, tive a oportunidade de observar a turma, as suas rotinas e as práticas de ensino da professora cooperante durante duas semanas. Foi desta forma gradual que me fui inserindo no dia a dia do grupo e assim fui percebendo como tudo se procedia ao longo do tempo. A professora Amália lecionava todas as áreas curriculares por igual, embora se focalize com mais ênfase nos conteúdos de português, matemática e estudo do meio, utilizando sistematicamente os manuais escolares e os cadernos de fichas. Além de observar as disciplinas lecionadas pela professora titular, procurei também observar todas as outras atividades de enriquecimento curricular, pois tinha curiosidade em saber como se procediam as aulas e que atividades faziam nas mesmas. Observar as atividades de enriquecimento curricular para mim foi uma mais valia, tive oportunidade de perceber como os professores lidavam com certos acontecimentos que iam surgindo, aprendi também bastante na forma como se incute determinadas regras que são fundamentais no decorrer das aulas e observei algumas estratégias de ensino que me foram bastante úteis durante toda a minha prática.

Durante a minha observação percebi que a professora não seguia em específico nenhum modelo curricular de ensino, a sala não apresentava características de nenhum modelo educativo em particular, contudo notei que a professora Amália procurava sempre estar atualizada e inovar ao longo do tempo. Na prática de um professor é indispensável seguir vários objetivos e princípios que este pretende alcançar com o tempo, com o objetivo de formar os alunos para que estes se desenvolvam não só como pessoas, como também se desenvolvam socialmente e intelectualmente e para isso devem ser estimulados. Cabe ao professor proporcionar aprendizagens significativas e diferenciadas para que as crianças se desenvolvam globalmente. Para isso, o professor para além de seguir o que é obrigatório, os Programas de Ensino e as Metas Curriculares, deve ir de encontro aos gostos, interesses e necessidades dos alunos, elaborando as suas planificações semanais de forma a incluir esses mesmos gostos, interesses e necessidades. Foi isso que tentei fazer ao longo da minha prática, ouvi sempre a voz das crianças e o que estas gostavam de realizar, incluindo-as sempre na ponderação das atividades que fui desenvolvendo. Procurei desde o início ao fim valorizar as suas palavras, as suas

experiências e vivências e por isso procurei que ao longo do tempo existissem muitos momentos de partilha, conversa e diálogo, porque nestes momentos aprendíamos uns com os outros. No final das atividades pedia muitas vezes o feedback de todo o grupo, para conseguir refletir e analisar o que correu bem e o que correu mal, o que poderia ter sido diferente, para que nas próximas vezes corresse melhor. Este foi sempre o meu objetivo, aprender e melhorar todos os dias e a voz das crianças é importante neste e em todos os sentidos, devemos sempre escutá-las e foi o que procurei fazer do início ao fim na minha prática.

Durante a minha prática de ensino utilizei as Metas Curriculares das diversas áreas: português, matemática e estudo do meio e também das expressões artísticas e físico motoras, utilizei também o Programa de Ensino Básico, tudo isto indo sempre de encontro, como já referi anteriormente, às necessidades e interesses das crianças. Todas as sextas-feiras eu e a professora Amália tínhamos um momento de planificação conjunta com a professora Dulce e com a minha colega estagiária. Quando nos juntávamos procurávamos saber o que ambas tínhamos realizado, visto que a turma da professora Dulce era também uma turma de 3º ano, com o objetivo de estarmos ao mesmo nível em relação aos conteúdos a lecionar. Depois da reunião conjunta, realizava a planificação semanal em conjunto com a minha professora cooperante onde decidíamos mais aprofundadamente o que íamos realizar e como eram distribuídos os momentos ao longo da semana.

A professora Amália sempre me ajudou imenso, dava-me imensas dicas e ideias e também estava aberta às ideias que eu tinha e às atividades que eu pretendia realizar. A professora ao longo da minha prática teve sempre em consideração as minhas opiniões e interesses, dando sempre abertura para realizar as atividades que pretendida, tanto no âmbito do meu projeto, como em todas as áreas do currículo. Para mim foi fundamental o nosso diálogo durante toda a minha prática, sinto que tivemos uma excelente comunicação desde início o que facilitou a minha prática em cooperação. Antes de realizarmos uma atividade existia sempre uma conversa onde trocávamos ideias e impressões. Ao longo do tempo fui sempre pedindo a sua opinião em relação às minhas intervenções, com o objetivo de melhorar, ouvi sempre com muita atenção o que tinha para me dizer, os conselhos que me deu e as suas críticas construtivas foram fundamentais para o desenvolvimento de todo o meu percurso.

2.3.2. Pré-escolar

Em relação aos fundamentos da ação educativa, a educadora colocava em prática o seu trabalho com o grupo de crianças através do Movimento da Escola Moderna, o que pude constatar ao longo da minha prática de ensino supervisionada. O movimento da escola moderna dá especial atenção ao trabalho de aprender, em que os alunos se ajudam em cooperação «montando os andaimes» que sejam precisos com o objetivo de todos alcançarem o sucesso, independentemente das capacidades de cada criança. (Bruner, 1996 citado por Serralha, 2009). Este modelo vê a escola como um espaço que promove saberes, visando o bem-estar, o progresso e a equidade nas relações humanas, em que todos contribuem para a aprendizagem de todos. O MEM incentiva também a cooperação educativa, a inclusão e a educação para a cidadania. Uma das maneiras de combater a exclusão consiste na diferenciação pedagógica, para assim se conseguir dar respostas a cada criança tendo em atenção as diferentes necessidades de cada uma.

A organização do trabalho com o grupo, era partilhado com as crianças, onde estas participavam de forma democrática através de uma organização cooperativa, onde se dava especial atenção à comunicação, à negociação e à cooperação. As crianças constroem conhecimentos em cooperação umas com as outras, ou seja, modificam-se enquanto pessoas que crescem culturalmente intervindo em projetos de investigação que são realizados em grupo, onde as crianças partilham os mesmos desejos e uma grande vontade de melhorar certos aspetos da sua cultura, enriquecendo-a como acontece muitas das vezes. (Serralha, 2009).

No conselho constituído pelas crianças e mediado pelo adulto, é realizada a planificação e avaliação do trabalho, bem como a regulação de toda a vida do grupo. A educadora além de seguir esta metodologia, rege-se também pelas Orientações Curriculares para a educação pré-escolar. Durante toda a minha prática observei o quanto a educadora dá importância à comunicação, à escuta e à cooperação entre os pares. As crianças desenvolvem-se em interação umas com as outras, era em conjunto que se fazia as planificações semanais, ouvindo com atenção as ideias e curiosidades de cada criança pois era a partir dessas mesmas curiosidades que se iniciavam os mais variados trabalhos por projeto. Era também em conjunto que se fazia a avaliação do plano, o conselho e as comunicações, nestes momentos era privilegiada a escuta, o diálogo, em que as crianças tinham direito a fazer escolhas, a tomar decisões e a resolver os seus próprios problemas.

As melhores estratégias a adotar são: conceber na sala um ambiente afetivo, onde as crianças se sintam bem, seguras, confiantes, felizes, estáveis, pois esta é a base para que as crianças se desenvolvam em todos os aspetos (psico-motor, sócio afetivo e intelectual). Devemos encaminhar as crianças para o conhecimento e a tomada de consciência de si e dos outros pois a inclusão da mesma num grupo de iguais vai variando os incentivos sociais do seu desenvolvimento pessoal. É também fundamental o contacto com a natureza e o meio exterior, de forma a facultar às crianças experiências e vivências culturais que lhes permitirão organizar as suas capacidades de resposta e reação, incrementando nelas o sentido de segurança e iniciativa, com o objetivo de torná-las cada vez mais autónomas e responsáveis. Foram vários os momentos proporcionados ao longo da minha prática em que as crianças tiveram contacto com a natureza. Estes momentos eram ricos em experiências diversificadas, em que as crianças tinham contacto com o mundo que as rodeia e com tudo o que este tinha para lhes oferecer. Muitas vezes eram trazidos materiais do exterior para a nossa sala para que estes fossem explorados com mais cuidado e atenção, o que despertava bastante a curiosidade das crianças em saber mais. Procurámos também promover o trabalho de projeto não somente através de propostas do adulto, mas principalmente partindo de propostas emergentes das crianças. Assim como menciona Folque (1999) a aprendizagem “é impulsionada mais pelo grupo do que pelo professor ou por cada criança individualmente” (Folque, 1999, citado por Remédios, 2014, p.31). Nos trabalhos por projeto as salas transformam-se em centro de investigação, em que ao mesmo tempo podemos observar o desenvolvimento de sete ou oito projetos diversos. “Nesta máquina do conhecimento, enquanto uns comprovam hipóteses outros procuram resolver os problemas com que o mundo e a vida os confrontou” (Serralha, 2009, p.37).

O grande objetivo da educadora é proporcionar às crianças um desenvolvimento harmonioso em todos os sentidos, levando-as a enfrentar situações novas, utilizando e estruturando conhecimentos já adquiridos e obter informações de que necessitam partindo de situações de diálogo de vida real.

Capítulo 3 - Dimensão investigativa da PES

3.1 O/A docente enquanto investigador

“Todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor”. (Alarcão, 2001, p.6).

Nos dias de hoje, a investigação e a formação são vistas como princípios construtivos e nutritivos da prática profissional de diversas áreas, particularmente na educação, onde, a par das competências intrínsecas ao desenvolvimento do currículo, se caracterizam como atributos essenciais da tarefa do professor. Segundo Morgado (2012) a investigação reveste-se de grande importância para a educação, oferecendo um papel investigativo ao docente, conforme a procura que este necessita, com o objetivo de aprofundar os seus conhecimentos e, conseqüentemente, o seu currículo.

Ao longo da minha prática de ensino supervisionada em 1º ciclo e em Pré-escolar, realizei uma investigação que se debruçou sobre as potencialidades interdisciplinares dos jogos tradicionais, abrangendo todas as áreas curriculares e todos os domínios presentes nas OCEPE. Para Ponte (2004), o termo “investigar” pode ser visto de vários sentidos. Aos olhos de alguns, investigar é algo que somente pode ser feito por investigadores profissionais; para outros é uma prática diária que, com o passar do tempo, se tem tornado cada vez mais necessária em muitas esferas da atividade social e que deve estar presente nas escolas, na formação dos alunos e nas práticas dos docentes. Alarcão (2001) refere no seu artigo “Professor-investigador” o estudo que foi feito por Stenhouse (1975), em que este defende que a investigação e o desenvolvimento curriculares devem pertencer aos professores, e que “o desenvolvimento curricular de alta qualidade, efetivo, depende da capacidade dos professores adotarem uma atitude de investigação perante o seu próprio ensino” (p.4), deixando claro que a atitude do investigador exige uma predisposição para examinar a sua própria prática de uma forma crítica e sistemática.

Contudo, sabemos que os profissionais da educação, na sua prática diária, são confrontados com diversos problemas, muitos deles bastante complexos. Alguns desses problemas podem estar relacionados com: o insucesso dos alunos relativamente a objetivos de aprendizagem curricular ou até mesmo a objetivos básicos de socialização e enculturação; a desadequação dos currículos; a forma ineficiente e desgastante como

funcionam as instituições educativas; a incompreensão de grande parte da sociedade, a começar pelos meios de comunicação social, para as condições adversas em que se trabalha na educação. Por isso, parece-nos ser de todo verdadeiro que “Formar para ser professor investigador implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a ação educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas”. (Alarcão, 2001, p. 6).

No decorrer da minha investigação, foram inúmeras as vezes que coloquei questões sobre a minha ação educativa e refleti sobre ela, o que me fez esclarecer algumas dúvidas que foram surgindo e permitiu-me também retirar algumas conclusões ao longo de todo o percurso. A reflexão e o questionamento da nossa própria prática é, na minha opinião, um aspeto fundamental, pois possibilita uma tomada de consciência das nossas próprias ações, permite-nos analisar problemas que vão surgindo, pensar em possíveis soluções e, desta forma, proporcionar aprendizagens significativas às crianças. Assim, “Ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona”. (Alarcão, 2001, p.6). Resumindo, o professor-investigador tem de ser capaz de se organizar e ter a capacidade de, perante uma situação problemática, questionar, compreender e, finalmente, solucionar.

Investigar a própria prática pode ser fundamental por diversas razões, antes de mais contribui para esclarecer e resolver problemas que possam surgir, e, para além disso, promove o desenvolvimento profissional dos respetivos docentes, assim como ajuda a melhorar as organizações em que estes se inserem. Em alguns casos, pode ainda contribuir para o desenvolvimento da cultura profissional nesse campo de prática e até mesmo para o conhecimento da sociedade em geral. Segundo Ponte (2004):

“Este campo de investigação, essencialmente profissional, tem como grande finalidade contribuir para clarificar os problemas da prática e procurar soluções. Note-se, no entanto, que tal trabalho pode ser conduzido numa lógica sobretudo de *intervir e transformar*, sabendo à partida onde se quer chegar, ou numa lógica de *compreender* primeiro os problemas que se colocam para delinear, num segundo momento, estratégias de ação mais adequadas”. (p.2).

Investigar a minha prática teve efeitos bastante positivos no decorrer de todo este

projeto, pois possibilitou-me desenvolver uma investigação mais pormenorizada e uma interpretação da ação. Desta forma, consegui proporcionar às crianças atividades estimulantes e desafiadoras, indo ao encontro das suas necessidades, pensando num ensino adequado ao grupo em questão.

Segundo Pedro Demo (2000), o que está em causa é o docente reforçar a sua competência profissional de forma a habituar-se a usar a investigação como uma das formas de lidar com os problemas que possam surgir. Se o educador motiva a criança para a pesquisa, tem de estar ele próprio motivado para a pesquisa e considerar esta modalidade um princípio científico e educativo. Esta prática deve fazer parte da sua rotina, dos seus hábitos, não tendo, porém, de se transformar num investigador/pesquisador de profissão, pois como Demo afirma: “Não se busca um “profissional da pesquisa”, mas um profissional da educação pela pesquisa”. (Pedro Demo 2000, citado por Ponte 2004, p. 3).

Alarcão (2001) refere que “a capacidade de investigação, que assenta fundamentalmente no questionamento e na reflexão, não pode restringir-se ao que se passa fora de nós” (p.12). E é favorável que precocemente incutamos nos nossos alunos a capacidade de reflexão sobre o seu currículo pessoal e a suas aprendizagens.

Para mim, enquanto futura educadora/professora, este trabalho investigativo foi, sem dúvida, fundamental, pois permitiu-me ter uma visão diferente e bastante mais aprofundada no que diz respeito à potencialidade dos jogos, em geral, e neste caso em particular os jogos tradicionais, e na forma como estes promovem a ligação de várias áreas curriculares no 1.º ciclo e os diferentes domínios no pré-escolar.

3.2 Procedimentos metodológicos

A investigação começa quando se identifica um problema relevante, seja este teórico ou prático, para o qual se procura uma resposta de forma metódica. Uma atividade para ser considerada investigação deve: produzir conhecimentos novos, pelos menos para quem investiga, seguir uma metodologia rigorosa e ser pública, isto é, o trabalho investigativo engloba uma metodologia, uma pergunta diretora e uma atividade de divulgação e partilha. Neste sentido, a existência de uma metodologia é essencial, mas

não suficiente para ser caracterizada como investigação e, em particular, uma investigação da nossa prática. (Ponte, 2004).

Toda a investigação, segundo Arends (1999, citado por Ponte, 2002), envolve quatro momentos principais:

- I. A formulação do problema ou das questões do estudo;
- II. A recolha de elementos que permitam responder a esse problema;
- III. A interpretação da informação recolhida com vista a tirar conclusões;
- IV. A divulgação dos resultados e conclusões obtidas.

Formular boas questões para a nossa investigação é, sem dúvida, um ponto chave no trabalho investigativo. Esta ideia é defendida igualmente por autores como Alarcão (2001), Lytle e Cochran-Smith (1990) e Ponte (2002). Estas questões devem estar relacionadas com aspetos que nos preocupam e devem ser claras e suscetíveis de resposta, recorrendo aos recursos existentes. O professor não deve investigar por investigar, pelo contrário, deve procurar resolver um problema que o preocupa ou compreender uma dada situação que o intriga. (Ponte, 2002).

A recolha de elementos para dar resposta às nossas questões presume a elaboração de um plano de investigação, que em termos práticos traduz a metodologia do trabalho. As investigações sobre a prática, de uma forma geral, recorrem aos planos de trabalho e às técnicas mais habituais das ciências sociais e humanas e em específico dos estudos em educação. Os dados a recolher podem ser de natureza quantitativa: dados numéricos, relativos a variáveis mensuráveis ou, pelo menos, enumeráveis, ou qualitativa: dados não numéricos, dependendo do problema do estudo. (Ponte, 2002). Com dados quantitativos ou qualitativos, o principal não é recolher muitos dados, mas sim os necessários e adequados, de acordo com o objetivo que temos em vista. É fundamental que esta recolha de dados seja realizada na mesma forma, utilizando procedimentos claros e bem estruturados, de modo a possibilitar a sua posterior interpretação.

No decorrer de todo este percurso, é fundamental que o investigador assuma o controlo do processo e para que tal aconteça é importante não perder vista os objetivos estipulados, os propósitos das atividades programadas, os papéis e calendários definidos. Não se trata, no entanto, de seguir à regra tudo o que já tinha sido pensado e programado, mas de gerir de forma flexível e ao mesmo tempo com discernimento crítico, todas as

adaptações que se revelem necessárias. A interpretação da informação recolhida com vista a tirar conclusões e a forma de divulgar os resultados obtidos irão sempre depender da natureza particular de cada estudo. Uma investigação só chega ao fim quando é apresentada a um grupo para o qual ela faz sentido, sendo discutida e avaliada no seu seio. A divulgação dos resultados e conclusões pode ser feita de diversas formas, desde as conversas informais até às apresentações formais. O elemento de diálogo com quem está ao nosso redor revela-se um fator importante para manter a perspetiva do que tem ou não tem valor, do que é importante e do que não é, constituindo um elemento decisivo para a qualidade da investigação. A interpretação da informação e a divulgação de resultados não devem ser vistas como disjuntas, estas acabam por se entrecruzar de formas inesperadas. (Ponte, 2002).

3.2.1 Metodologia qualitativa

Tendo em conta os objetivos desta investigação, a opção metodológica que decidi seguir tem carácter qualitativo, visto que foi através da observação direta, das notas de campo, dos registos das crianças e dos registos fotográficos que obtive os dados para a minha investigação. Por esse motivo pretendo neste ponto caracterizar a metodologia qualitativa, recorrendo a alguns autores, tais como Morgado (2012), Coutinho (2011), Bogdan & Biklen (1994) e Ponte (2002).

Em educação, as metodologias de investigação, conforme já atrás referido, variam entre as qualitativas e as quantitativas, modificando consoante os dados recolhidos e a forma como estes são analisados. Porém, “Tem-se tornado evidente um interesse contínuo e crescente pelo recurso de metodologias qualitativas na investigação educativa” (Morgado, 2012, p.26). É ainda de salientar importância de compreender os fenómenos e o contexto em que estes ocorrem.

Bogdan e Biklen (1994) utilizam a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que reúne estratégias de investigação que têm em comum certas características. Os dados recolhidos neste tipo de investigação designam-se qualitativos, o que significa que são ricos em pormenores descritivos sobre pessoas, locais e conversas. “As estratégias mais representativas da investigação qualitativa, e aquelas que melhor ilustram as características anteriormente referidas, são a observação participante e a entrevista em profundidade”. (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16). Ponte (2002) suporta os pressupostos referidos por Bogdan & Biklen (1994) e acrescenta ainda que, recentemente,

se tem vindo a generalizar o uso de diários de bordo, onde o investigador aponta acontecimentos que acha relevantes, à medida que estes vão surgindo, assim como ideias e preocupações que tenha. Para analisar estes dados pode-se recorrer a uma variedade de técnicas, entre elas a análise de conteúdo e a análise de discurso. O investigador qualitativo introduz-se no quotidiano dos indivíduos que pretende estudar, tenta conhecê-los, dá-se também a conhecer e vai ganhando a sua confiança. Os dados recolhidos são complementados com outro tipo de materiais, tais como: registos escolares, artigos de jornal e fotografias. (Bogdan & Biklen, 1994).

Segundo Bogdan & Biklen (1994) a investigação qualitativa possui cinco características principais:

1. *Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.* O investigador insere-se e despende grande parte do seu tempo em escolas, bairros, famílias e outros locais com o objetivo de elucidar questões educativas.
2. *A investigação qualitativa é descritiva.* Os dados que o investigador recolhe são em forma de palavras e não de números. Os resultados que o investigador retira contêm citações elaboradas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação.
3. *Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.* O destaque do processo qualitativo teve particular utilidade na investigação educacional, na medida em que veio clarificar a "profecia autorrealizada". As estratégias qualitativas mostraram como as expectativas se traduzem nas atividades, procedimentos e interações diários.
4. *Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.* Os dados não são recolhidos com o objetivo de confirmar ou infirmar pressupostos construídos previamente, pelo contrário, as abstrações são construídas à medida que os dados que foram recolhidos se vão agrupando.
5. *O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.* Os investigadores que usam este tipo de estratégias interessam-se pela forma como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas. O investigador

qualitativo faz questão de assegurar que está a apreender as diversas perspetivas de forma adequada.

3.2.2 Investigação-ação

O desenvolvimento da minha investigação teve por base a metodologia de investigação-ação e neste ponto optei por seguir autores como Morgado (2012), Alarcão (2001), Pires (2010) e Bell (1997), pois considero que estes explicam de forma mais simples e concreta a metodologia de investigação que utilizei para a elaboração do presente estudo.

É importante salientar que, conforme a investigação em estudo relacionada com as abordagens educacionais, podem surgir diversificados caminhos metodológicos, visto que são os objetos de estudo em si que selecionam o tipo de metodologia que deve ser usada, havendo uma relação direta entre o investigador e a realidade em estudo. Em investigações educacionais é essencial descrever e caracterizar fenómenos de determinado contexto educativo, mas as práticas de ação não podem ser esquecidas, pois só assim se conseguirá “colmatar o vazio entre a teoria e prática, entre a investigação e a ação, formando e transformando o conhecimento e a ação daqueles que participam na relação educativa” (Pérez Gómez, citado por Morgado, 2012, p. 34). Promove-se, assim, um diálogo entre a teoria e a prática.

Cochram-Smith e Lytle (1993), citados por Alarcão (2001), fazem uma distinção entre investigação conceptual (trabalho teórico, filosófico ou análise de ideias) e trabalho empírico (com recolha, análise e interpretação de dados), e defendem que este último tipo é o mais utilizado. São projetos elaborados numa lógica de investigação-ação, isto é, com vista à compreensão das práticas realizadas e à melhoria das mesmas, com vista a alcançar os melhores resultados possíveis:

“A sua finalidade é estimular a capacidade de ajuizar de forma prática em situações concretas, e a validade das «teorias» ou hipóteses que gera depende não tanto de testes «científicos» de veracidade, como da sua utilidade na tarefa de ajudar as pessoas a agir de forma mais inteligente e hábil. Na investigação-ação, as não «teorias» são validadas independentemente e em seguida aplicadas à prática. São validadas através da prática”. (Elliott, 1991, citado por Bell, 1997, p. 21).

Ainda de acordo com Noffke e Someck (2010, citados por Pires, 2010), desde os anos noventa que se tem verificado um crescente interesse pela metodologia de investigação-ação, juntamente com o aumento do interesse pelas pedagogias que desenvolvem a criatividade, o pensamento crítico e o aprender a aprender. É essencial que a investigação seja rigorosa e produza conhecimentos novos, mas só estará completa se for divulgada, dada a conhecer, pois só assim pode ser devidamente apreciada e ajuizada, e, possivelmente, ainda desenvolvida.

Para Cohen e Manion (1994), a investigação-ação descreve-se como um procedimento essencialmente *in loco*, tendo como objetivo lidar com um problema concreto numa situação imediata. Isto quer dizer que o processo é controlado do início ao fim, utilizando alguns procedimentos: questionários, diários, entrevistas e estudos de casos (...), de modo a que mais tarde se possam fazer ajustamentos, com vista a alcançar vantagens ao próprio processo. Assim, este tipo de investigação tem como objetivo analisar uma realidade educativa em particular e despertar a tomada de decisão dos seus agentes para uma mudança educativa. Esta mudança acarretará uma tomada de consciência de cada um dos intervenientes, individualmente e do grupo, do qual resulta a construção do conhecimento através do confronto e contraste do que é produzido na reflexão. É um processo propositadamente situado, visto que se conduz pelos propósitos do desenvolvimento do ensino e dos professores enquanto profissionais. Contudo, esta intencionalidade precisa de suportes conceptuais e metodológicos, abrangendo por isso a sistematicidade necessária do processo de investigação, que promove atitudes de rigor, organização e persistência que auxiliam os professores a aperfeiçoar o olhar observador, o planeamento e a análise dos resultados que vão surgindo. (Máximo-Esteves, 2008).

Podemos concluir que, em educação, a área que aqui nos importa destacar, a investigação-ação é, de facto, uma oportunidade de desenvolvimento e enriquecimento profissionais, pois verifica-se uma interação extraordinária entre a construção do conhecimento, a tomada de decisões que, no seu conjunto contribuirão para a melhoria das metodologias de aprendizagem das crianças e jovens.

3.3 Definição da problemática e objetivos do estudo

O projeto que implementei denomina-se “Os jogos tradicionais e a valorização da interdisciplinaridade”. A minha escolha recaiu sobre este tema primeiramente pelo meu interesse pessoal pelos jogos tradicionais e as suas potencialidades interdisciplinares, e depois por verificar uma ausência dos mesmos no dia a dia das crianças. Pude constatar que, cada vez com menos frequência, observamos a realização deste tipo de jogos tanto em contexto escolar como nas ruas em geral.

Este projeto procura promover e valorizar a interdisciplinaridade, explorando as potencialidades dos jogos tradicionais como meio de interligação da área da educação física com outras áreas curriculares. De acordo com as OCEPE, “O/a educador/a planeia a sua intervenção no processo pedagógico tendo em conta os fundamentos e princípios subjacentes às Orientações Curriculares, nomeadamente uma abordagem integrada e globalizante das diferentes áreas de conteúdo e a exigência de dar resposta a todas as crianças. Neste sentido, o/a educador/a define as suas intenções pedagógicas, prevendo propostas abrangentes atrativas e significativas, que, centrando-se numa área ou domínio, tem em conta as possibilidades de aprendizagem noutras”. (Silva et al.,2016, p.19).

No 1.º ciclo do ensino básico deu-se particular ênfase às possibilidades de interligação entre a área da Educação Física e a área do Português, da Matemática e do Estudo do Meio.

Na Educação Pré-Escolar foram exploradas, essencialmente, as possibilidades de interligação da Educação Física com os diferentes domínios da área da Expressão-Comunicação presentes nas OCEPE, tais como: a linguagem oral e a abordagem à escrita, a matemática e a educação artística.

Para proceder à minha investigação, antes de mais, formulei uma questão principal que me permitiu, mais tarde, definir alguns objetivos para posteriormente chegar a alguma conclusão. Para Ponte (2004) nunca é demais sublinhar a importância que as questões têm numa investigação, sejam as que se formulam logo no início do estudo, sejam as que vão surgindo ao longo do mesmo.

A questão que formulei para o meu estudo foi a seguinte: “Como poderemos, através dos jogos tradicionais, interligar, de forma intencional e consciente, o desenvolvimento de conteúdos da área da Educação Física com outras áreas curriculares?”.

Decorrente da minha questão de partida, enunciei alguns objetivos para a minha investigação, que vou passar a referir:

- Perceber de que forma é que através da Educação Física, mais especificamente através dos jogos tradicionais, podemos promover a interdisciplinaridade;
- Criar ambientes educativos de forma a potenciar a integração de conteúdos curriculares da Educação Física com conteúdos da área do Português, da Matemática e do Estudo do Meio. No caso do pré-escolar, o fio condutor será o mesmo, mas tendo em conta as áreas curriculares das OCEPE.
- Estruturar e planificar vários jogos tradicionais, significativos para as crianças, que tenham como principal objetivo desenvolver conteúdos da Educação Física e, ao mesmo tempo, conteúdos das diversas áreas, para assim promover aprendizagens significativas às crianças;
- Avaliar os diversos momentos pedagógicos que irei proporcionar de forma intencional e objetiva, fazendo uma análise e reflexão sobre os mesmos.

3.4 Processo de recolha de dados

De acordo com Bogdan & Biklen (1994), “o termo dados refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise”. (p.149).

Em função dos objetivos deste estudo e de maneira a aceder a informação de natureza diversificada na recolha de dados, procurei utilizar várias técnicas e instrumentos que me pudessem auxiliar durante toda a minha investigação. Os métodos utilizados foram os seguintes: observação direta e participante, notas de campo, registo fotográfico e recolha documental. Este processo de recolha de dados foi realizado por mim, todos os dados foram recolhidos no ambiente natural através do meu contacto direto com as crianças em ambos os contextos. Neste ponto pretendo falar um pouco dos métodos que utilizei e para isso vou recorrer a alguns autores, tais como Bogdan & Biklen, Coutinho, Lüdke & André e Minayo & Costa.

A observação constitui um meio de recolha de dados que disponibiliza um vasto leque de informações que o investigador terá, de forma analítica e crítica, de selecionar as mais convenientes para a sua investigação. Na observação qualitativa, como já foi referido acima por Bogdan & Biklen (1994), o investigador introduz-se no dia a dia de quem pretende estudar e passa muito tempo no contexto a observar com o intuito de

perceber melhor o fenómeno em estudo. Por vezes, o investigador pode ser também um participante ativo no estudo (Coutinho, 2011). Este instrumento foi, sem dúvida, fundamental para mim, na medida em que, através da observação, consegui ter conhecimento direto de situações que foram acontecendo e isso permitiu-me analisar e refletir sobre as minhas ações, alguns acontecimentos, as dificuldades das crianças, os seus interesses e, dessa forma, ir ajustando o dia a dia, as atividades e as planificações de modo a ir ao encontro dos seus interesses e necessidades. Através da observação e do registo conseguimos recolher informações que nos permitem avaliar, questionar e refletir sobre as práticas educativas (particularmente a gestão das rotinas, a organização do espaço e materiais, a qualidade das relações estabelecidas), sendo essenciais para conseguir conhecer cada criança e as suas evoluções. Todas essas informações recolhidas são essenciais para adequar o planeamento da ação pedagógica, tal como alguns especialistas defendem (Silva et al., 2016).

Não podemos negar que a mente humana é altamente seletiva. É bastante provável que duas pessoas ao olhar para a mesma situação observem coisas diferentes. O que cada indivíduo seleciona para “ver” depende muito da história pessoal de cada um e principalmente da sua bagagem cultural. Neste sentido, a história pessoal de cada pessoa, o seu tipo de formação, o grupo social onde se insere e as suas aptidões fazem com que esta se foque mais em determinados aspetos, desviando-se de outros (Lüdke & André 1986). Tal leva-nos a pensar como confiar na observação como um método científico? Segundo Lüdke & André (1986), este instrumento para ser considerado válido e fidedigno de uma investigação deve ser controlado e sistemático. Isso implica que haja um planeamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador. Para planear a observação, o investigador deve determinar antecipadamente “o quê” e “como” observar. Desta forma, num primeiro momento, surge a necessidade de estabelecer o objeto de estudo, definindo o foco da investigação.

A Observação Participante constitui parte da pesquisa empírica qualitativa e a melhor forma de a definirmos é recorrer ao antropólogo Malinowski (2005), que nos diz que existem acontecimentos de grande importância que não podem ser registados através de perguntas ou de documentos quantitativos, devem ser observados na realidade do contexto. A estes chamamos de “imponderáveis da vida real” (Minayo & Costa 2018, p.146). Parece-me ser do senso comum que “Observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de

informação”. (Silva et al., 2016, p.15).

“Tanto quanto a entrevista, a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional. Usada como o principal método de investigação (...) a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens” (Lüdke & André 1986, p.26).

De acordo com as OCEPE, para conseguirmos compreender a criança no seu contexto devemos usar diferentes formas e meios de observação e registro, para assim conseguirmos “ver” a criança sob diversas perspectivas e situar essa “visão” no desenvolvimento do seu processo de aprendizagem. (p.16). Existem formas muito variadas de registrar as observações, alguns investigadores limitam-se apenas a anotações escritas, outros combinam essas anotações com o material transcrito de gravações, outros registam situações recorrendo a filmes, fotografias, slides ou outros equipamentos. (Lüdke & André, 1986, p.32).

Para a minha investigação recorri à elaboração de notas de campo, estas resultaram da minha observação direta e participante ao longo de toda a minha prática de ensino supervisionada, onde registei vários momentos, falas, diálogos, descrições de espaços, de atividades. A forma que cada investigador utiliza para registrar os seus dados pode variar muito e vai depender da situação específica da observação. Do ponto de vista fundamentalmente prático é interessante que cada anotação tenha o dia, hora, local e o seu período de duração. O investigador deve deixar bem distinto, em termos visuais, as anotações essencialmente descritivas, as falas, as citações e as observações pessoais do pesquisador. (Lüdke & André, 1986).

Através deste instrumento consegui recolher dados muito importantes para a minha pesquisa, as minhas anotações diárias permitiam-me chegar ao fim do dia e ler atentamente todos os detalhes do que tinha acontecido e assim refletir e tentar perceber o que havia a mudar e a melhorar na ação educativa. “O resultado bem-sucedido de um estudo de observação participante em particular, mas também de outras formas de investigação qualitativa, baseia-se em notas de campo detalhadas, precisas e extensivas”. (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150). Nos estudos de observação participante todos os dados

são considerados notas de campo. Estas dizem respeito a todos os dados recolhidos durante a investigação, incluindo as notas de campo, transcrições de entrevistas, documentos oficiais, imagens e outros materiais.

Alguns autores como Patton (1980) e Bogdan e Biklen (1982) apresentam diversas sugestões acerca do que deve estar incluído nas anotações de campo. Segundo Bogdan e Biklen, o conteúdo das observações deve envolver uma parte mais descritiva e outra mais reflexiva, que diz respeito às observações pessoais do investigador (sentimentos, problemas, ideias, impressões, dúvidas, incertezas). A parte descritiva contém um registo detalhado do que acontece no contexto, tal como Lüdke e André (1986) referem:

- *Descrição dos sujeitos.* Sua aparência física, seu modo de vestir, falar e de agir.
- *Reconstrução de diálogos.* As palavras, os gestos, os testemunhos, as observações feitas devem ser registrados.
- *Descrição de locais.* O contexto onde decorre a observação deve ser descrito, para isso podemos recorrer a desenhos ilustrando a disposição de todo o espaço.
- *Descrição de eventos especiais.* Os apontamentos devem conter o que ocorreu, quem estava envolvido e como se deu esse envolvimento.
- *Descrição das atividades.* Devem ser descritas as atividades gerais e os comportamentos de quem se observa.
- *Os comportamentos do observador.* Sendo este o principal instrumento da pesquisa, é fundamental que o observador insira nas suas anotações as suas atitudes, ações e conversas com os participantes durante o estudo.

Ao longo da minha observação recorri também muito ao registo fotográfico, este instrumento permitiu-me captar vários momentos exatos que foram surgindo ao longo de todo o percurso. O leque de fotografias que fui adquirindo foi fundamental para a minha investigação pois possibilitou uma análise e reflexão mais específica de cada momento. Este tipo de registo além de ter sido fulcral para mim enquanto investigadora, foi também a nível pessoal, uma vez que me permite recordar momentos muito importantes que presenciei e vivi. “Nas mãos de um investigador, uma máquina fotográfica pode ser utilizada de uma forma simples, para fazer o inventário dos objetos no local de investigação. O quadro das notícias, os conteúdos da estante dos livros, o que está escrito no quadro e a disposição do mobiliário podem ser registados para futuro estudo e análise.”

(Bogdan & Biklen, 1994, p. 140).

A recolha documental foi outro instrumento que utilizei ao longo da minha investigação. Segundo Phillips (1974), são considerados documentos "quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano". (Lüdke & André, 1986, p.38). Achei importante recorrer ao projeto curricular de grupo para conhecer melhor as crianças em estudo e também aos trabalhos produzidos pelas crianças em ambos os contextos. A análise documental pode representar uma técnica importante de abordagem de dados qualitativos, seja para complementar informações já recolhidas através de outras técnicas, seja para descobrir aspetos novos de um tema ou problema. Pode, ainda, mostrar problemas que devem ser mais bem explorados através de outros métodos.

De acordo com Caulley (1981), a análise documental tem como objetivo identificar informações reais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse (Lüdke & André, 1986). Guba e Lincoln (1981) mencionaram algumas vantagens do uso de documentos na pesquisa ou avaliação educacional. Uma das vantagens apresentadas é o facto de que os documentos em geral constituem uma fonte estável e rica, permanecendo ao longo do tempo, estes podem ser consultados diversas vezes e inclusive servir de base para diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados recolhidos. Para além disso, os documentos representam uma fonte "natural" de informação, de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do investigador.

3.5 Apresentação e discussão das propostas de intervenção

Neste tópico procuro descrever e analisar criticamente os dados recolhidos acerca da investigação que desenvolvi em contexto de 1º ciclo e de Pré-escolar, ao longo da minha prática de ensino supervisionada, juntamente como a sua respetiva análise. Para o desenvolvimento da minha investigação, foram planificadas atividades adequadas ao tema trabalhado, neste caso os Jogos Tradicionais e a valorização da interdisciplinaridade, e, quando necessário, construídos os recursos materiais necessários para a execução das mesmas. Primeiramente, pretendo apresentar as atividades realizadas, recorrendo a tabelas, explicitando as suas implementações pedagógicas e os objetivos envolvidos em cada tarefa. Posteriormente, vou fazer uma descrição de cada jogo tradicional,

apresentando algumas fotografias e a respectiva reflexão, assim como a avaliação dos mesmos.

3.5.1 1º Ciclo do Ensino Básico

Ao longo da minha prática de ensino supervisionada em 1º Ciclo, na Escola básica dos Canaviais, foram realizadas quatro tarefas, tendo por base os programas de 1º Ciclo do Ensino Básico. Estas surgiram de algumas curiosidades por parte das crianças e outras foram propostas por mim, indo ao encontro dos conteúdos programáticos que estavam a ser abordados no momento.

Para introduzir o meu projeto, comecei por abordar os jogos tradicionais em estudo do meio quando falámos do passado familiar. No âmbito dessa temática, elaborámos a atividade: “O livro da minha vida” (O livro da minha vida – Anexo 1). Neste livro, os alunos tinham de fazer o seu autorretrato, desenhar a árvore genealógica da sua família, ilustrar vários momentos importantes para si e para a sua família, localizar essas datas na linha do tempo e, por fim, pintar no mapa os locais importantes para todos os elementos. Quando estávamos a localizar as datas na reta numérica, ao trabalhar a década, recuei uns anos e comecei a comparar as brincadeiras/jogos de há várias décadas com as da atualidade e assim introduzi em diálogo os jogos tradicionais. Como senti que as crianças ficaram bastante interessadas e curiosas em saber que jogos é que os seus familiares jogavam na sua altura, propus a realização de um questionário sobre os jogos tradicionais (Questionário – Anexo 2) destinado aos pais e aos avós, com as curiosidades que nos podiam revelar em relação ao tema. Eu já levava um questionário estruturado com as questões que considerava pertinentes; contudo, este questionário foi refeito em conjunto com a turma. Para iniciar, começámos por decidir um título, sendo que vários alunos deram algumas ideias e depois fizemos uma votação para decidir qual o título definitivo. Alguns títulos sugeridos foram: “Os jogos tradicionais”, “Os jogos tradicionais de antigamente”, “Saber mais sobre os jogos tradicionais”, “O questionário da turma CA3B” e, de todas as ideias, o título mais votado foi: “Saber mais sobre os jogos tradicionais”. Posteriormente, perguntei à turma o que precisávamos de saber sobre a pessoa a quem nos íamos dirigir para fazer o nosso questionário. Eu: “O que será importante sabermos sobre essa pessoa antes de lhe fazermos as perguntas?”.

Alguns alunos disseram que devíamos saber o nome da pessoa, outros mencionaram a idade, o que originou uma discussão:

Aluno(a): “Não precisamos de saber a idade!”

Aluno(a): “Precisamos, sim, é importante sabermos a idade.”

Aluno(a): “Nunca se deve perguntar a idade às pessoas...”

Eu: “Acham que seria importante para este questionário sabermos a idade?”

Alunos: “Sim, porque alguns jogos passaram dos nossos avós para os nossos pais e dos nossos pais para nós e, por isso, devíamos saber a idade deles”.

Como algumas crianças não concordavam, expliquei o facto de ser relevante para este questionário saber a idade de quem íamos questionar, para percebermos há quanto tempo existiam essas brincadeiras. Posto isto, passámos à elaboração das questões. A turma, desde o início até ao fim, esteve bastante participativa, todos deram ideias e mencionaram perguntas que gostavam de fazer. Depois de elaborarmos juntos todo o questionário, os alunos passaram para o caderno com o objetivo de, posteriormente, escreverem o questionário no computador, uma vez que já todos estavam familiarizados com o mesmo. Foi notório o entusiasmo da turma, pois já sabiam a quem iam fazer o questionário e estavam muito animados com a ideia. Esta atividade foi muito importante e interessante para todo o trabalho que desenvolvi posteriormente sobre os jogos tradicionais, sendo que era fundamental que existisse um fio condutor, para que tudo fizesse sentido. Simultaneamente, pude ligar a atividade com o Português, dando, assim, lugar à interdisciplinaridade e destacando o seu valor.

Já com os questionários respondidos, fizemos a recolha e a sistematização dos dados em conjunto, por género, recorrendo à tabela de frequência, conteúdo que estava a ser abordado em matemática. Recorremos a tabelas de frequências para percebermos a quantidade de vezes que algo se repetia e, neste caso específico, foi para fazer a contagem dos jogos mencionados pelos familiares nos questionários, tal como podemos observar na tabela seguinte:

Quadro 6: Tabela de frequências absolutas dos jogos tradicionais mencionados pelos familiares das crianças (prática segundo o género)

Género (Contagem)

Jogos tradicionais	Masculino	Feminino	Frequência absoluta total
Aéro plano		1	1
Apanhada	1	2	3
Arco		1	1
Berlinde	8	3	11
Bombarqueiro		1	1
Cabra cega	1	2	3
Carrol	1		1
Corrida se sacos		1	1
Elástico		8	8
Escondidas	4	1	5
Espeta	2		2
Fito	1		1
Jogar à bola	2	1	3
Macaca	2	3	5
Macaquinho do chinês	1	2	3
Mata	1		1
Malha	1	2	3
Pedrinha		4	4
Piã	7	2	9
Prego	3		3
Rei manda		1	1
Roda do limão		1	1
Saltar à corda	1	3	4
Stop		1	1
Traque traque	1		1

Recorri à tabela de frequência para que, todos juntos, à medida que fôssemos falando sobre os questionários, preenchêssemos a nossa tabela com os vários jogos tradicionais, que iam sendo mencionados. Pretendia, deste modo, tornar compreensível para toda a turma e, ao mesmo tempo, colocar em prática o que tinha sido dado em matemática. Comecei por elaborar a tabela de frequência no quadro e cada aluno fez a sua própria tabela no respetivo caderno; depois, à medida que íamos falando dos questionários, íamos preenchendo a mesma.

Achei importante colocar esta tabela por género, visto que existem alguns jogos mais praticados por meninos e outros mais praticados por meninas. Juntos observámos isso mesmo, por exemplo, verificou-se que o jogo tradicional do “berlinde” era mais praticado por rapazes e o jogo do “elástico” mais praticado por raparigas. No entanto também existem jogos tradicionais praticados por ambos os géneros. Com a intenção de

explorar a questão de gênero, comparando os jogos de antigamente com os da atualidade, e com a intenção de saber os gostos e curiosidades dos alunos, perguntei à turma: “E vocês de que jogos tradicionais mais gostam?” Daqui surgiu um diálogo de partilha, onde cada aluno teve a oportunidade de mencionar alguns jogos tradicionais de que gostava, ou que queria conhecer; partilhámos ainda nomes, músicas e formas diferentes de jogar o mesmo jogo. Para sistematizar o que foi mencionado, recorri novamente à tabela de frequências absolutas:

Quadro 7: Tabela de frequência absolutas dos jogos tradicionais preferidos dos rapazes e das raparigas

Jogos tradicionais	Género (Contagem)		Frequência absoluta total
	Masculino	Feminino	
Apanhada	11	5	16
Berlinde	7		7
Cabra cega	3	2	5
Casa	1		1
Elástico	1	3	4
Escondidas	6	4	10
Jogo da mosca	1		1
Lenço	2	3	
Lobo e a ovelha	1	1	2
Macaca	2	1	3
Macaquinho do chinês	4	2	6
Malha	1		1
Mata	4	4	
Pião	2	1	3
Polícia e ladrão	1		1
Prego		1	1
Rei manda	1	3	4
Rio	1		1
Roda do limão		1	1
Saltar à corda		1	1
Stop	2	2	4
Traque	2		2

Para dar continuidade à abordagem aos jogos tradicionais, pareceu-me

interessante questionarmos os familiares dos alunos e trazermos as suas experiências e compará-las com as nossas. Esta partilha inicial foi fundamental, acho mesmo que foi uma ótima forma de falarmos sobre o tema e partilharmos jogos e vivências. Tanto na realização dos questionários como na sistematização de dados, a turma esteve bastante envolvida e motivada. Através desta partilha, sugeriram vários interesses de jogos que os alunos gostariam de realizar e algumas atividades propostas posteriormente partiram exatamente desse interesse. Seguidamente, vou apresentar as quatro atividades realizadas no âmbito do desenvolvimento da minha investigação.

Jogo 1: Percurso de distritos - corrida de sacos, jogo da macaca e saltos à corda

Depois de analisadas as respostas aos questionários dos familiares, as crianças demonstraram curiosidade em realizar determinados jogos tradicionais. O percurso traçado surgiu dessa mesma curiosidade, e nele englobei: a corrida de sacos, o jogo da macaca e saltos à corda. Nesta atividade (Guia do percurso – Anexo 3) procurei articular a área de educação física, da matemática e de estudo do meio.

Quadro 8: Planificação do jogo: percurso de distritos.

Data:	14 de novembro
Objetivos:	<p>Educação física: - em todos os quadros</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saltar ao eixo por cima de um companheiro; • Saltar à corda; • Saltar ao pé-coxinho; • Desenvolver o equilíbrio; • Desenvolver a orientação espacial; • Cooperar entre colegas e equipa; • Desenvolver a Coordenação motora global. <p>Matemática:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adicionar números naturais cuja soma seja inferior a 1.000.000 utilizando o algoritmo da adição. <p>Estudo do meio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localizar os pontos de partida e de chegada; • Traçar os itinerários em plantas ou mapas; • Conhecer as funções vitais (digestiva, respiratória, circulatória); • Conhecer alguns órgãos dos aparelhos correspondentes (boca, estômago, intestinos, coração, pulmões); • Reconhecer símbolos nacionais;

Recursos logísticos:	Sala de aula e campo exterior.
Recursos materiais:	Papel, caneta, sacas, arcos, cordas, pedra (para a macaca).
Descrição do jogo:	<p>Esta atividade foi realizada em grupos. Para começar, dividi a turma em cinco grupos, a cada um atribuí um nome (maravilhosos, incríveis, extraordinários...) e um mapa com as indicações para se guiarem, com a descrição do percurso e as tarefas a realizar ao longo do mesmo. Cada grupo tinha de percorrer todo o percurso, passando pelos distritos assinalados, respondendo à pergunta que se encontrava em cada distrito e realizando os jogos e as habilidades que o guião do percurso referia, tais como: saltos à corda, o jogo da macaca, saltar ao eixo e, por fim, a corrida de sacos.</p> <p>No último distrito, cada grupo tinha de fazer uma operação matemática para obter a contagem de quilómetros percorridos e terminar assim o percurso.</p>
Diferenciação pedagógica:	<p>Para quem apresenta mais dificuldades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saltar ao eixo - salto em tesoura. - Fazer corrida de sacos - salto a pés juntos.
Avaliação:	Observação direta, testemunhos das crianças, interesse demonstrado pelas crianças e recolha documental.

Esta atividade foi feita no exterior, mas como normalmente, nesta parte inicial, é necessário despender-se algum tempo na organização, optei por explicar o percurso e formar os grupos ainda na sala, para depois no exterior ser mais fácil organizar a turma no espaço onde se iniciaria a atividade. Na parte da explicação da atividade surgiram algumas dúvidas, que procurei esclarecer logo, para que todos percebessem a atividade e os seus objetivos.

Antecipadamente, já tinha preparado toda a área exterior: distribuído pelo campo de jogos os cinco distritos do percurso, sendo que cada distrito estava sinalizado com um arco, que continha um envelope com uma questão à qual os grupos tinham de responder antes de prosseguirem o jogo (Perguntas do percurso – anexo 4). Como o percurso era igual para os cinco grupos e para não haver confusões, começou um grupo de cada vez, à medida que eu ia dando as instruções. Visto que alguns alunos, por vezes, são mais

calados e introvertidos, e acabam por não participar tão ativamente nas atividades como é pretendido, tentei arranjar estratégias para envolver todos os elementos do grupo, nomeadamente distribuir tarefas. Um elemento lia o percurso, outro as perguntas, em conjunto encontravam a resposta e cada um, individualmente, registava-a no respetivo guia de percurso. Tal como menciono na minha fundamentação teórica, é através da interação com o outro que cada criança pode desempenhar diversos papéis, despertando, assim, para o sentido prático da vida em sociedade. Os jogos tradicionais, ao promoverem a colaboração entre as crianças, proporcionam também a socialização entre elas, reproduzindo a sociedade na qual o jogo se inscreve. Estes permitem que as crianças vivenciem situações reais com as quais podem ser confrontadas aquando da necessidade de resolução de diversos problemas: de espaço, de tempo, com o seu próprio corpo e, ainda, de problemas entre pares.

Durante a atividade, fui apoiando todos os grupos e percebendo que estavam a aderir com muito entusiasmo. Constatei também que quando me procuravam era para os auxiliar a responder a algumas questões, não tanto para os ajudar no percurso, o que significa que não tiveram dúvidas em ler e interpretar o guião e o mapa.

Quando todos os grupos terminaram a atividade, voltámos para a sala e, como a gestão do tempo foi bem sucedida, ainda conseguimos ter os últimos dez minutos da aula para que a turma se pudesse manifestar relativamente ao percurso realizado. A turma estava ainda um pouco agitada, mas revelou ter gostado bastante da atividade, lamentando, porém, não haver um vencedor. Expliquei-lhes que a pontuação não incluía apenas a ordem de chegada de cada grupo, mas também a correção das respostas às questões colocadas.

Em suma, esta atividade, apesar de um pouco agitada, foi, na minha perspetiva, muito enriquecedora, tanto para o grupo como para mim. De uma forma lúdica, conseguimos trabalhar conteúdos de estudo do meio e de matemática, articulando alguns jogos tradicionais e habilidades motoras. Deste modo, proporcionei aos alunos conhecimentos e vivências que contribuem para a sua formação. Tal como Bovo (2004) refere, esta prática pedagógica da interdisciplinaridade proporciona a construção de uma escola participativa.

Na minha reflexão sobre o percurso escolhido, talvez hoje elaborasse um percurso diferente para cada grupo, de modo a iniciarem o mesmo, em simultâneo. Em relação às

perguntas feitas ao longo da atividade, verifiquei mais dificuldade no preenchimento das imagens de diversos órgãos do corpo humano, o que me levou a perceber que deveria ter colocado talvez questões mais simples. Também foi interessante realizar esta atividade no exterior, muito do agrado da turma, e, posteriormente, trazê-la para a sala de aula. Através da avaliação por observação e recolha das respostas pude, ainda, perceber onde existiam mais dificuldades e esclarecê-las.

Com a minha reflexão, e de acordo com a opinião das crianças, considero esta atividade bastante positiva e concluo que é importante existir, de facto, um vencedor. Aquando do início da atividade, não mencionei que houvesse um vencedor, porque não queria que fizessem tudo à pressa com o objetivo de acabar primeiro; no entanto, percebi que para eles isso era importante. Se voltasse a realizar esta atividade, iria dizer logo que os pontos seriam atribuídos consoante as respostas dadas, o que iria aumentar o espírito de competitividade saudável e, ao mesmo tempo, faria com que respondessem de forma calma e ponderada às questões. Nestes jogos, onde todos possuem a mesma hipótese de vencer e há uma igualdade de regras e condições entre jogadores, as crianças aprendem também a lidar com as vitórias e as derrotas. Assim como está mencionado no capítulo 1, estas regras promovem uma atividade livre, pois existe uma igualdade nos deveres (as regras) mas há também uma liberdade na ação de cada um.

Jogo 2: O jogo tradicional “o lenço” com operações numéricas

Um dos jogos de preferência dos alunos anteriormente mencionado foi o jogo tradicional “o lenço”, e, por esse motivo, propus a sua realização. Procurei manter as regras originais do jogo, contudo introduzi algumas alterações de forma a articular a área de educação física com a matemática, visto que observei alguma dificuldade no cálculo mental. Esta atividade foi realizada no tempo destinado à expressão motora, e procurei recorrer a diversas operações numéricas (subtração, adição, divisão e multiplicação), em que as crianças tinha de recorrer ao cálculo mental e, posteriormente, tinham de se dirigir até ao lenço fazendo a habilidade motora pedida.

Quadro 9: Planificação do jogo tradicional: o lenço.

Data:	19 de novembro
Objetivos:	<p>Expressão físico-motora:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saltar ao eixo por cima de um companheiro; • Realizar as seguintes habilidades motoras: cambalhota à frente salto de coelho, roda, saltar à corda, saltar ao pé coxinho, • Desenvolver o equilíbrio; • Cooperar e interagir entre colegas e equipa; • Desenvolver a coordenação motora global. <p>Matemática:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver o calculo mental; • Desenvolver a capacidade de reação; • Adicionar e subtrair números naturais; • Multiplicar números naturais; • Saber de memória a tabuada; • Efetuar divisões inteiras;
Recursos logísticos:	Sala de aula e pátio interior.
Recursos materiais:	Lenço, medalhas com o número, colchões.
Descrição do jogo:	<p>Este jogo é composto por duas equipas que se posicionam frente a frente. A cada elemento da equipa é atribuído um número de 0 a 9 (o número de cada elemento é colocado ao pescoço para que todos saibamos o seu número e os números dos colegas). Ao meio das duas equipas está posicionado um aluno com o lenço.</p> <p>A particularidade deste jogo, visto que é adaptado à matemática, incluindo operações numéricas, em vez de se chamar simplesmente um número, o aluno que tem o lenço diz uma operação matemática e uma habilidade motora como, por exemplo: "5x5 a fazer cambalhotas". As duas equipas têm de realizar a operação mentalmente para saberem que números se têm de deslocar. Neste caso, como 5x5 é igual a 25, os números que se iriam deslocar eram o 2 e o 5 de cada equipa a fazer cambalhotas até ao lenço para o retirar, voltar ao sítio e ganhar pontos. Ao longo do jogo, vão surgindo várias</p>

	<p>operações matemáticas: subtração, adição, multiplicação e divisão, com diversas habilidades motoras que constam nos objetivos de educação física, tais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • $2+4=6$ marcha para trás • $3 \times 3=9$ caranguejo • $7-4=3$ rastejar • $10:2=5$ passinhos de bebé • $2 \times 2=4$ a saltar • $4-2=2$ a correr • $1 \times 1=1$ pé coxinho • $4+3=7$ pulos de coelho • $20 \times 0=0$ tesoura • $4 \times 4=8$ cambalhota • $53+10=63$ marcha para trás • $102-10=92$ roda • $3 \times 6=18$ avião • $30:3=10$ salto ao eixo • $8 \times 9=72$ rastejar • $70+23=93$ caranguejo • $150:3=50$ passinhos de bebé • $9 \times 4=36$ cambalhota • $45+33=78$ saltar • $85-20=65$ correr • $90:3=30$ pé coxinho • $25+20=45$ pulos de coelho • $7 \times 6=42$ cambalhota • $89-10=79$ salto ao eixo • $9 \times 9=81$ roda
<p>Diferenciação pedagógica:</p>	<p>Para quem apresenta mais dificuldades:</p> <p>Saltar ao pé coxinho – salta a pés juntos;</p> <p>Fazer a cambalhota – rebola o corpo;</p> <p>Fazer a roda – rodopia;</p> <p>Saltar ao eixo – salta numa corda imaginária.</p> <p>Este jogo pode também ser realizado com temáticas diferentes de acordo com o que se pretenda trabalhar no momento.</p>
<p>Avaliação:</p>	<p>Observação direta, notas de campo, participação das crianças, pontuação do jogo.</p>

Ainda na sala, antes de nos deslocarmos até ao pátio para a realização do jogo, expliquei no que consistia o mesmo e formei as equipas. Tentei ser sucinta e explicar tudo de forma perceptível para não perdermos muito tempo nesta parte, de forma a conseguir realizar todo o jogo do início ao fim e resultou. Consegui gerir bem o tempo e realizar tudo o que tinha planificado anteriormente. Como a turma era constituída por vinte e cinco alunos, tendo cada equipa dez alunos, ficavam cinco de fora, destes cinco um ficou com o lenço e os restantes constituíam júri, ou seja, iam dizendo se o resultado das operações estava correto. Com o objetivo de todos participarem, fui alterando as posições dos jogadores (estar em equipa para resolver mentalmente as operações e deslocar-se até ao lenço, conforme a habilidade pedida, estar na posição do lenço ou estar como júri, analisando se as operações estavam certas ou não).

Ao longo do jogo, fui fazendo algumas alterações que achei necessárias para que o conseguíssemos realizar com um melhor aproveitamento para todos. Uma dessas alterações foi feita pelo facto de ter reparado que existiam alguns alunos que não estavam a pensar nos resultados das operações, mas sim a dizer os resultados que ouviam. Por esse motivo, alterei um pouco a dinâmica do jogo, e, em vez de dizerem de imediato o resultado da operação, guardavam entre equipa e os alunos que estavam a fazer de júri iam a cada equipa ouvir o resultado, só depois disso é que seguiam os números até ao lenço. Acho que esta alteração melhorou o jogo, visto que este tinha como objetivo trabalhar o cálculo mental, todos os alunos deveriam estar envolvidos e não existir uma certa “batota”, como estava a ser o caso. Com esta mudança senti que os alunos que não estavam a participar tanto tentaram esforçar-se mais para obterem os resultados.

Este jogo envolveu competências na área da educação física juntamente com a área da matemática. Em relação à educação física, procurei trabalhar alguns objetivos presentes nas metas curriculares de educação e expressão físico-motora e, na área da matemática, procurei incluir operações numéricas, de forma a trabalhar o cálculo mental, uma vez que já tinha percebido que os alunos tinham alguma dificuldade nesta área. Deste modo, consegui, mais uma vez, promover um dos pontos chave da minha investigação: a interdisciplinaridade, trabalhando desta forma para a tão pretendida mudança de atitude perante o conhecimento, em que todos se envolvem nesse processo, professores e alunos.

Durante a realização do jogo verificou-se alguma confusão, penso que devido ao facto de estarem muito entusiasmados com a execução do mesmo. Talvez fosse benéfico pensar em estratégias para futuras intervenções como, por exemplo, realizar algum jogo

de aquecimento antes, para se gastar um pouco de energia e, posteriormente, passar à realização do jogo planejado. No geral, concluo que esta adaptação do jogo tradicional “o lenço” foi bastante bem-sucedida, tendo conseguido interligar diferentes áreas e obter frutos disso mesmo. Neste jogo em específico procurei trabalhar a matemática, sendo que este é um jogo que se pode adaptar facilmente a outras áreas, tais como o português ou o estudo do meio.

Figura 2: Números dos jogadores.



Figura 3: Espaço do jogo do lenço.



Jogo 3: O jogo tradicional “STOP”



O jogo tradicional “STOP” já tinha sido mencionado e pedido por vários alunos. Procurei manter a forma original do jogo, mas alterando as suas categorias, de forma a trabalhar conteúdos de estudo do meio, abordados no momento, conteúdo de educação física, de expressão dramática e de português, interligando as diferentes áreas. Neste sentido, as categorias apresentadas neste jogo foram: TPC (terras, países ou cidades), nomes relacionados com o corpo humano/órgãos, plantas e jogos/brincadeiras.

Quadro 10: Planificação do jogo tradicional: o Stop.

Data:	21 de novembro
Objetivos:	<p>Expressão físico-motora:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a orientação espacial; • Desenvolver a coordenação dinâmica geral. • Cooperar e interagir entre colegas. • Desenvolver a coordenação óculo-manual. <p>Expressão e educação dramática:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explorar as diferentes possibilidades expressivas; • Improvisar individualmente atitudes, gestos, movimentos a partir de diferentes estímulos: imaginado um tema; • Mimar, a dois ou em pequenos grupos, atitudes, gestos, movimentos; • Deslocar-se em coordenação com um par. <p>Estudo do meio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Distinguir freguesia/concelho/distrito/país; • Conhecer nomes de plantas; • Conhecer diferentes partes do corpo; • Conhecer alguns órgãos dos aparelhos correspondentes (boca, estômago, intestinos, coração, pulmões); <p>Português:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alargamento do vocabulário. <p>Matemática:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adicionar números naturais.
Recursos logísticos:	Sala de aula.
Recursos materiais:	Papel e caneta.

Descrição do jogo:

Este jogo é adaptado do jogo tradicional STOP. É realizado de forma individual. Para iniciar, um aluno diz o abecedário, dizendo apenas a letra “a” em voz alta e todas as restantes mentalmente. O aluno que estiver ao seu lado esquerdo diz STOP quando achar conveniente. Quando já temos a nossa letra, cada aluno vai preencher as suas categorias: terras, países ou cidades, nomes relacionados com o corpo humano, plantas e jogos/brincadeiras começando com a letra que foi escolhida (com o tempo estipulado de 3 min). Depois de todos terminarem, vamos de categoria a categoria, de forma a que todos digam o que colocaram em cada uma. A única categoria que não vai ser dita oralmente é a de jogos e brincadeiras. Quando chegarmos à mesma, cada aluno vai à frente para através da mímica representar o jogo ou brincadeira que colocou para que os restantes tentem adivinhar. Neste momento, o aluno pode ou não recorrer à ajuda de um colega. A estrutura do jogo é a seguinte:

Letra	TPC	Nomes relacionados com o corpo/órgãos	Plantas	Jogos ou brincadeiras	Total

No fim, cada aluno faz a contagem dos seus pontos.

Diferenciação pedagógica:

Este jogo pode ser adaptado a qualquer área do currículo, aumentando ou diminuindo a dificuldade do mesmo. Para aumentar a dificuldade, em vez de colocarmos tempo estipulado, a ronda termina quando um aluno já tiver todas as colunas preenchidas e disser STOP.

Avaliação:

Observação direta, notas de campo, interesse demonstrado pelas crianças, comentários das crianças, recolha documental.

Os jogos tradicionais são majoritariamente jogos de exterior, porém nem todos. Este é um bom exemplo de um jogo tradicional que se pode realizar em espaços mais fechados. Neste jogo pretendia trabalhar várias áreas em simultâneo, promovendo a interdisciplinaridade. Por essa razão, para além de colocar as categorias mencionadas de forma a trabalhar as temáticas abordadas em estudo do meio, coloquei também uma última categoria de jogos tradicionais/brincadeiras, que tinha a particularidade de ser apresentada recorrendo à mímica para a turma tentar adivinhar. Esta mímica podia ser feita de forma individual ou a pares.

Quando passei à explicação do jogo, percebi que algumas crianças o desconheciam e não sabiam jogar. Por esse motivo, expliquei detalhadamente o jogo, dando um exemplo para que todos percebessem. Esta parte da explicação demorou mais tempo do que eu estava à espera e por esse motivo não consegui realizar as rondas que tinha planificadas. Para a realização do jogo só era necessário uma folha e um lápis. Projetei no quadro interativo a estrutura do jogo do stop, para os alunos passarem para uma folha e realizarem o mesmo. As primeiras rondas foram um pouco mais confusas, o que acho normal, visto que era a primeira vez que realizam este tipo de jogo. Nas seguintes, as crianças já foram aderindo melhor e tirando partido do momento. A parte da mímica foi muito interessante, quando algum aluno pedia ajuda e apresentava o seu jogo/brincadeira com um colega à sua escolha, era notória a interajuda existente e a cooperação entre os pares. Os pontos iam sendo atribuídos no final de cada ronda, as respostas originais obtinham 10 pontos, as respostas repetidas 5 e as casas em branco 0 pontos.

Assim como é abordado ao longo do capítulo da fundamentação teórica, as atividades lúdicas têm um lugar muito importante na vida das crianças que até parecem ser a sua própria razão de ser. Sabemos que o jogo é essencial na vida das crianças e que contribui para o desenvolvimento harmonioso do corpo, da inteligência e da afetividade. (Guedes, 1991). No geral, este jogo foi realizado com sucesso, sendo que de uma forma lúdica conseguimos trabalhar e rever conteúdos programáticos já abordados.

As crianças aderiram bem e mostraram interesse durante a realização do jogo. Este tipo de jogos, como o “lenço” e o “stop”, podem ser realizados com outras variantes, sendo adaptados a outras áreas do currículo, dependendo sempre das temáticas que estão a ser trabalhadas no momento para que estes jogos façam sentido para os alunos, e tendo objetivos específicos a alcançar. Um dos conteúdos que gostava de ter trabalhado eram

os nomes próprios, comuns e coletivos, ou poderia ainda ter incluído a roda dos alimentos, uma vez que são áreas onde os alunos apresentavam algumas dificuldades.

Jogo 4: O jogo tradicional das “pedrinhas” com trava-línguas

Este jogo é adaptado do jogo tradicional “as pedrinhas”. A realização do mesmo foi proposta por mim, com a intenção de trabalhar conteúdos de educação física, juntamente com conteúdos de português e de matemática. Este jogo desenvolve a motricidade fina e, ao mesmo tempo, interliga o português, visto que inclui a leitura de trava-línguas, e a matemática.

Quadro 11: Planificação do jogo tradicional: as pedrinhas.

Data:	3 de dezembro
Objetivos:	<p>Expressão físico-motora:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a coordenação óculo-manual; • Cooperar e interagir entre colegas e equipa; <p>Português:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recitação de trava-línguas. <p>Matemática:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver o calculo mental; • Adição de números naturais.
Recursos logísticos:	Sala de aula.
Recursos materiais:	Pedras, folha com a tabela e lápis.
Descrição do jogo:	Este jogo é realizado em grupos, como a turma tem vinte e cinco alunos, criei cinco grupos cada um com cinco elementos. O jogo tradicional consiste em manipular pequenas pedras, aumentando a sua dificuldade com o passar das etapas. Começa a jogar um elemento de cada grupo que, numa primeira fase, inicia o jogo com cinco pedras na palma da mão e tem de virá-la para ver com quantas pedras fica. A fase seguinte começa com as pedras nas costas da mão, em que cada aluno lança ao ar as pedras e vira a mão voltando à posição inicial e

	<p>verificando com quantas pedras ficou. Quando os alunos já conseguem realizar estas duas fases iniciais, o jogo pode complicar-se mais um pouco. Esta terceira fase inicia-se com uma pedra na palma da mão e outra em cima da mesa. O objetivo é lançar a pedra que tem na mão e rapidamente apanhar as duas. A particularidade deste jogo é que sendo adaptado a mais áreas do currículo, neste caso o português, inclui trava-línguas que são facultados a cada grupo.</p> <p>No final de cada etapa, antes do aluno apontar a sua pontuação na tabela que lhe é dada, lê o trava-línguas que calhou ao seu grupo.</p> <p>Os trava-línguas utilizados foram os seguintes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “A aranha arranha a rã. A rã arranha a aranha. Nem a aranha arranha a rã. Nem a rã arranha a aranha”; • “Três tigres tristes para três pratos de trigo. Três pratos de trigo para três tigres tristes”; • “O rato raivoso roeu a rolha da garrafa do rei da Rússia. A rainha com raiva resolveu remendar”; • “O tempo perguntou ao tempo quanto tempo o tempo tem, o tempo respondeu ao tempo que o tempo tem tanto tempo quanto tempo o tempo tem”; • “O sabiá não sabia que o sábio sabia que o sabiá não sabia assobiar” e “Se o papa papasse papa, se o papa papasse pão, se o papa tudo papasse, seria um papa-papão.
<p>Diferenciação pedagógica:</p>	<p>Podemos aumentar ou diminuir a dificuldade deste jogo consoante as fases do mesmo. Uma quarta fase pode ser realizada com uma pedra na mão e duas em cima da mesa separadas. O aluno tem de lançar ao ar a pedra que tem na mão e rapidamente apanhar as outras duas ficando com um total de três pedras.</p>
<p>Avaliação:</p>	<p>Observação direta, notas de campo, participação das crianças, pontuação do jogo.</p>

Procurei manter as regras originais do jogo tradicional das pedrinhas, contudo fiz algumas adaptações para interligar diferentes áreas. Para trabalhar conceitos

matemáticos, para além de ter construído algumas questões com o objetivo de os alunos recorrerem ao cálculo mental, facultei-lhes uma tabela onde estes foram escrevendo a pontuação para no final fazerem a contagem. Para trabalhar conceitos de português, entreguei a cada grupo um trava-línguas que tinha de ser lido depois de cada tentativa de lançamento.

Antes de mais, para a formulação dos grupos recorri à ajuda dos alunos:

Eu: “Para realizarmos este jogo tradicional vamos fazer grupos, como somos vinte cinco alunos, vamos fazer cinco grupos, quantos alunos terá cada grupo? Como pensaram?”.

Obtive algumas respostas e consoante as mesmas os alunos formaram os grupos.

Para entregar as pedras a cada grupo:

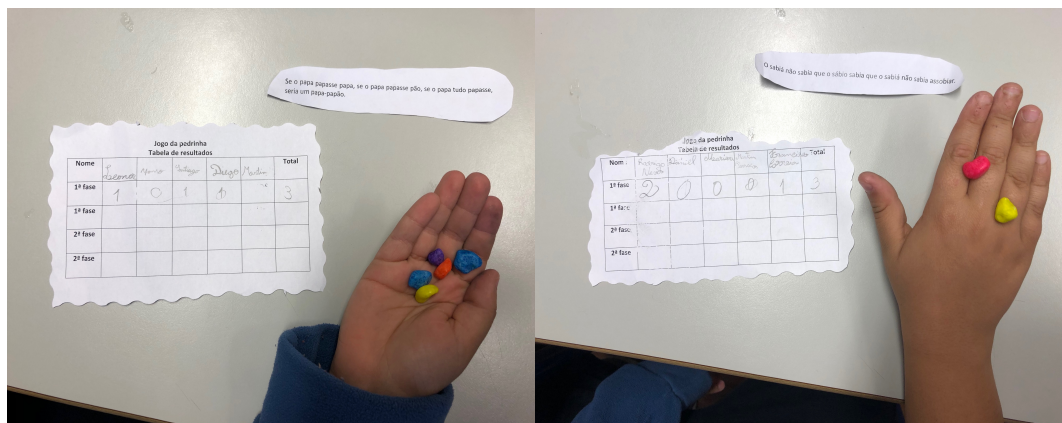
Eu: “Para realizarmos este jogo tradicional precisamos de 5 pedras, se nós ao todo somos cinco grupos e cada grupo tem direito a cinco pedras, quantas pedras ao todo vou precisar para distribuir? Como pensaram?” (Posteriormente entreguei as cinco pedras a cada grupo e deixei os alunos manipularem o material à vontade).

Para iniciar o jogo, um elemento de cada grupo começou a realizar a primeira fase, depois de realizar esta primeira fase leu o trava línguas que calhou ao seu grupo e apontou na tabela quantas pedras conseguiu. Depois do primeiro fazer, passou as pedras ao colega que estava ao seu lado (consoante os ponteiros do relógio) e este realizou também esta primeira fase, leu o trava-línguas e apontou o número de pedras que conseguiu na tabela e assim sucessivamente até todos os elementos dos grupos terem realizado esta primeira fase. Posteriormente, cada grupo fez a contagem total do jogo e apresentou à turma a sua pontuação e as dificuldades que possam ter existido.

Os objetivos planificados deste jogo foram alcançados plenamente. A turma realizou um jogo organizado, recorrendo a algumas regras e cooperando entre equipa. Um jogo que à primeira vista parece simples, mas que, na verdade, obriga a algum esforço e dedicação de quem o realiza. Houve alguma dificuldade na leitura dos trava-línguas e, por esse motivo, repetimos os mesmos algumas vezes. Notei que os alunos estavam envolvidos no jogo e respeitaram as jogadas dos outros elementos, aguardando a sua vez. Ao observar cada grupo, verifiquei que os alunos se ajudavam uns aos outros, dando dicas e apoio para conseguirem ultrapassar as dificuldades que tinham. Em forma de análise crítica, podemos dizer que a vida está, de alguma forma, representada nos jogos tradicionais. Nestes destaca-se a união entre os participantes, em que cada um dá o melhor de si para ajudar os outros, com o objetivo de atingir um fim comum. Constato aqui o que mencionei no capítulo 1: “há uma alegria comum na vitória em que todos participam, um

encorajamento mútuo na derrota que todos sentem, o mesmo prazer no esforço gasto generosamente” (Silva & Morais 1958, p.16).

Figura 4: Jogo tradicional das pedrinhas



3.5.2. Pré-escolar

Ao longo da minha prática desenvolvida na Escola Básica dos Canaviais, tive a oportunidade de continuar a minha investigação numa valência diferente, a valência de pré-escolar. Neste contexto, pretendi explorar, essencialmente, as possibilidades de interligação da Educação Física com os diferentes domínios da área da Expressão-Comunicação presentes nas OCEPE, tais como: a linguagem oral, a matemática e a educação artística.

Como a minha investigação tem como principal objetivo perceber de que forma é que, através da educação física, mais especificamente através dos jogos tradicionais, podemos promover a interdisciplinaridade, procurei criar ambientes educativos de forma a potenciar a integração de conteúdos curriculares da educação física com conteúdos dos restantes domínios das OCEPE e planifiquei vários jogos tradicionais que fossem ao encontro dos interesses das crianças, promovendo, assim, aprendizagens significativas. Posteriormente, procurei analisar e avaliar os diversos momentos pedagógicos.

Um dos momentos de interação com as famílias proporcionado pelas educadoras do jardim-de-infância foi concebido para celebrar o dia do pai e para isso os pais deslocaram-se à nossa escola para passar a manhã com os seus filhos. Para este momento já estava estruturada a realização de vários jogos tradicionais e, por esse motivo, achei que era a altura ideal para introduzir o meu projeto e esperei ansiosamente por esse dia.

Antes dos pais chegarem, tive um diálogo com as crianças com o objetivo de perceber que conceitos já adquiriam sobre este tema e principalmente com o objetivo de suscitar a sua curiosidade em relação aos jogos tradicionais que os pais jogavam quando tinham sua idade. O momento seguinte descreve esse diálogo:

Diálogo com as crianças sobre jogos tradicionais

Eu: Vocês sabem que hoje os pais vêm visitar a nossa escola, vão conhecer melhor a nossa sala, as nossas áreas...

F.L(5): O meu pai vem!

B(5): O meu pai também!

Q(4): O meu também!

Eu: E vocês sabem o que eles vêm cá fazer convosco?

G(3): Brincar.

D(6): Fazer jogos.

Eu: E sabem que jogos são esses?

R.R(6): Não.

Eu: São jogos tradicionais.

V(4): Jogos tradicionais?

Eu: Sim, jogos tradicionais. Digam lá comigo: Jogos tradicionais.

Crianças: Jogos tradicionais.

Eu: Vocês sabem o que são jogos tradicionais?

M.P(5): São jogos da época dos nossos pais.

Eu: Muito bem M.P! E será que são só jogos da época dos nossos pais?

M.P(5): Os nossos avós também jogavam.

Eu: Exato. Os jogos tradicionais passam de geração em geração. Que quer dizer que passaram dos avós para os vossos pais e dos pais para vocês. Vocês sabem alguns jogos tradicionais?

M.P: O pião.

Eu: Boa, o pião é um jogo tradicional. A Inês saltava à corda, também é um jogo tradicional. Conhecem mais?

F.L(5) O berlinde.

B(4) O bom barqueiro.

Eu: E como se joga a esse jogo?

B(4): Estão dois meninos com os braços para cima e quando baixam o menino que fica lá tem de escolher maçã ou melancia. E tem uma música.

Eu: E sabem a música?

Crianças: Sim!

(Várias crianças cantaram a música).

Eu: E mais jogos?

S(6): A macaca.

Eu: A Inês também jogava à macaca quando era pequenina. E mais?

L.M: A malha.

F.L(5): A malha?

Eu: Sim, a malha é um jogo tradicional. Gostavam de saber jogar à malha?

Crianças: Sim!

Eu: Então e como os pais vêm daqui a pouco não gostavam de lhes perguntar que jogos é que eles faziam quando tinham a vossa idade?

Crianças: Sim!!

Eu: Muito bem! Quando falarmos com eles um bocadinho, vamos perguntar.

Quando os pais chegaram, conheceram a sala, os diversos espaços e depois juntaram-se todos no tapete para conhecerem melhor as rotinas dos filhos ao longo dos dias. Depois dos pais conhecerem o nosso contexto educativo, começámos a falar um pouco dos jogos tradicionais que íamos jogar no pátio e neste momento as crianças que tiveram mais curiosidade começaram a perguntar aos pais que jogos é que estes jogavam. Houve uma grande partilha de vivências e saberes, os pais aderiram muito bem à conversa e foram vários os jogos mencionados: escondidas, carica, saltar à corda, elástico, jogo da mosca, malha, jogo das latas, mata, jogo do pau, carrega a moita e macaquinho do chinês. Um pai mencionou, ainda, que jogava à malha e explicou um pouco do jogo, assim como outros pais explicaram outros jogos como: carrega a moita, jogo do pau, entre outros. Com este momento, percebi que algumas crianças conheciam uma grande diversidade de jogos tradicionais, porque os pais lhes tinham ensinado; contudo, outras desconheciam este mundo e por esse motivo achei interessante desafiá-las a conhecer mais. A partir daqui foram vários os momentos que proporcionei em volta desta temática. Um dos momentos favoritos da semana era o tempo dedicado à educação física e neste tentei proporcionar um leque de atividades diversificadas que fossem ao encontro dos gostos, curiosidades e interesses das crianças. No momento de planificação semanal cooperada

era o menino da semana que escolhia o material utilizado na sessão de educação física e, a partir daí, eram pensadas e estruturadas atividades que fossem significativas para elas. Ao longo do tempo foram vários os jogos tradicionais proporcionados, tais como: o muro do chinês, o peixinho, a cauda da repousa, o jogo das cadeiras e o bom barqueiro.

De seguida, vou apresentar três desses jogos, onde procurei proporcionar momentos desafiantes às crianças, que aprenderam a conhecer e a utilizar melhor o seu corpo. Ao mesmo tempo, tentei interligar o domínio da educação física com outros domínios curriculares, tais com o da educação artística, mais especificamente o subdomínio da educação artística (a música e a dança), o da matemática e o da linguagem oral. Posteriormente, vou apresentar um trabalho de projeto sobre os jogos tradicionais, que foi realizado por um pequeno grupo de crianças.

Jogo 1 – Jogo tradicional da Cauda da raposa

A realização deste jogo tradicional foi proposta por mim, pelo facto de me ter apercebido que as crianças desconheciam este jogo. O objetivo foi dar-lhes a conhecer um jogo novo, que lhes despertasse interesse e, ao mesmo tempo, lhes permitisse explorar o seu corpo, o espaço, o seu posicionamento no espaço e o sentido de número.

Quadro 12: Planificação do jogo tradicional: a cauda da raposa.

Data:	26 de março
Objetivos:	<p>Domínio da Educação Motora:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios como: correr, saltitar, saltar a pés juntos ou num só pé, rastejar; • Trabalhar a lateralidade; • Desenvolver a coordenação dinâmica geral; • Controlar movimentos de perícia e manipulação como: lançar e agarrar; • Despertar o sentido de orientação; • Desenvolver a agilidade. <p>Domínio da matemática:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar quantidades através de diferentes formas de representação; • Desenvolver o sentido de número;

	<ul style="list-style-type: none"> • Mostrar interesse e curiosidade pela matemática, compreendendo a sua importância e utilidade.
Recursos logísticos:	Pátio interior.
Recursos materiais:	Cordas.
Descrição do jogo:	Antes de passarmos ao jogo tradicional, explorámos o objeto que íamos utilizar para a sua realização, o corpo e o espaço. Para a execução deste jogo, cada criança deve colocar uma “cauda” (utilizei cordas para esse efeito) que deve proteger do início ao fim. O objetivo do jogo é tentar roubar o máximo de caudas possíveis protegendo a sua. Ganha o jogo quem tiver o maior número de cordas. O jogador que já não tenha a sua cauda pode continuar a jogar para tentar tirar as dos seus colegas. No final, faz-se a contagem das cordas de cada um, quem tiver mais cordas ganha.
Diferenciação pedagógica:	Realizar este jogo a pares, onde as crianças têm de fazer e pensar pelos dois. Tinham de andar sempre juntas no espaço, proteger a sua cauda e a do seu par e ao mesmo tempo tentar roubar as caudas dos restantes colegas. Em vez de andar/correr/saltar, podem rastejar ou dar passinhos de bebé consoante o que queremos trabalhar.
Avaliação:	Observação direta, interesse e participação demonstrada pelas crianças.

Este jogo foi realizado no pátio interior, onde primeiramente juntei as crianças para fazermos o nosso aquecimento. Após o aquecimento, facultei uma corda a cada uma delas e pedi para começarem a andar livremente pelo espaço sempre a segurar a corda com as duas mãos. Nesta fase inicial, queria que as crianças principalmente explorassem

o objeto, o espaço e o seu corpo. Para isso fui pedindo para realizarem alguns movimentos como: saltitar, saltar a pés juntos, saltar ao pé coxinho, rastejar e, ao mesmo tempo, ia lembrando para manipularem a corda de diversas formas: segurar a corda com a mão direita, depois com a mão esquerda, atar a corda à perna esquerda, colocar em cima do braço direito, em cima de si, em baixo, à frente e atrás. Posteriormente, pedi para andarem pelo espaço e encontrarem um par, quando já estivessem em pares tinham de lançar a corda ao ar, agarrar e ficar em estátua. De seguida, fiz o mesmo com trios. Utilizando o objeto que iria ser usado para o jogo tradicional, as crianças trabalharam a lateralidade, as partes do corpo e o posicionamento do seu corpo no espaço.

Depois desta exploração inicial, disse-lhes para se sentarem e passei à explicação do jogo. Para perceberem os objetivos pretendidos, solicitei a colaboração de duas crianças para juntas exemplificarmos para os restantes. Foram realizadas três rondas do jogo, uma a andar, outra a correr e a última a saltar a pés juntos. Em cada ronda eram contadas as cordas que cada criança tinha conseguido retirar aos seus colegas. Para esta tarefa, solicitei sempre a ajuda de crianças diferentes. No fim da terceira ronda, juntei três crianças, cada uma delas tinha conseguido um número de cordas diferente. Com a ajuda de todos (ia sempre pedindo a colaboração individual), contámos as cordas de cada um, colocámo-las em frente ao respetivo “dono” para ser vivível a quantidade, posicionámos cada criança por ordem crescente (consoante o número de cordas que tinha) e, por fim, pedi que as crianças se colocassem atrás de quem tinha mais cordas e depois à frente de quem tinha menos cordas.

Este momento foi bastante rico, as crianças revelaram-se participativas e empenhadas. A exploração inicial foi muito interessante, é através destes momentos que a criança desenvolve a consciência e o domínio do seu corpo. Conseguimos também, de forma lúdica, trabalhar a lateralidade, onde é notória alguma dificuldade. Outro objetivo planificado consistia em trabalhar o domínio da matemática, uma vez que é através destes momentos diversificados que as crianças vão desenvolvendo o sentido de número e as quantidades. É nestas idades que a educação matemática tem um maior impacto, por isso torna-se fundamental que o educador proporcione momentos que façam sentido para as crianças para que estes influenciem positivamente as aprendizagens futuras. Durante este jogo, ao envolver as crianças em situações matemáticas, pretendia também fomentar a sua curiosidade e interesse por esta área.

Jogo 2: Jogo tradicional das cadeiras

No momento da planificação semanal cooperada, o menino da semana escolheu o material para a sessão de educação física: cadeiras. Como foi escolhido este material, propus às crianças a realização do jogo tradicional das cadeiras. Procedi a algumas adaptações, de forma a trabalhar não só o domínio da educação motora, como também o domínio da matemática e o domínio da educação artística, mais especificamente o subdomínio da música e da dança.

Quadro 13: Planificação do jogo tradicional: as cadeiras.

Data:	30 de abril
Objetivos:	<p>Domínio da Educação Motora:</p> <ul style="list-style-type: none">• Desenvolver movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios como: correr, saltitar, saltar a pés juntos ou num só pé, rodopiar;• Desenvolver a coordenação dinâmica geral;• Controlar movimentos de perícia e manipulação como: lançar e agarrar.• Desenvolver a perceção, representação e orientação espacial;• Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras. <p>Domínio da matemática:</p> <ul style="list-style-type: none">• Identificar quantidades através de diferentes formas de representação;• Desenvolver o sentido de número;• Reconhecer formas geométricas; <p>Domínio da educação artística</p> <p>Subdomínio da música:</p> <ul style="list-style-type: none">• Interpretar com intencionalidade expressiva-musical: cantos rítmicos (com ou sem palavras) e canções (de diferentes tonalidades, modos, métricas, formas, géneros e estilos). <p>Subdomínio da dança:</p> <ul style="list-style-type: none">• Desenvolver o sentido rítmico e de relação do corpo com o espaço e com os outros;• Expressar, através da dança, sentimentos e emoções em

	diferentes situações.
Recursos logísticos:	Pátio interior.
Recursos materiais:	Cadeiras.
Descrição do jogo:	Este jogo é realizado no mínimo com quatro crianças. Num espaço amplo são colocadas as cadeiras em forma de círculo, normalmente num número inferior ao dos jogadores. Neste jogo, fiz uma roda com todas as cadeiras e somente depois é que retirei uma. Quando a música/palmas/som começa, todas as crianças circulam à volta das cadeiras consoante a habilidade motora decidida e param ao som do meu apito. Neste momento, as crianças procuram ocupar uma cadeira para se manterem no jogo. A criança que fica sem cadeira, é eliminada e antes de iniciar novamente a música/palmas/som, retira-se outra cadeira, de forma a que esteja sempre menos uma cadeira, relativamente ao número de crianças.
Diferenciação pedagógica:	Realizar uma ronda a andar à volta das cadeiras de olhos vendados com as mãos nos ombros do colega que se encontra à sua frente e descobrir qual o som que estavam a ouvir enquanto realizavam o jogo. (natureza, animais, estalar os dedos...).
Avaliação:	Observação direta, notas de campo e interesse e participação demonstrada pelas crianças.

Para iniciar este momento fizemos o nosso aquecimento com uma dança, onde as crianças se expressaram e libertaram. Através da dança as crianças conseguem exprimir o modo como sentem a música e vão aprendendo a mover-se de forma expressiva ao responder a estímulos: sons, palmas, música. Ao realizar a avaliação e ao ler o guião de avaliação, apercebi-me que a dança estava a ser pouco explorada e, por isso, quis proporcionar-lhes alguns momentos como este.

A seguir ao aquecimento, pedi às crianças para se sentarem para passar à explicação do jogo. Juntos fizemos a contagem total das crianças presentes no dia em

questão para sabermos quantas cadeiras precisaríamos. As crianças colaboraram na colocação das cadeiras.

Eu: A L. foi buscar duas cadeiras e o M. uma. Com quantas cadeiras ficámos no centro? Depois pedi a outra criança para ir buscar três cadeiras.

Eu: Então tínhamos três cadeiras, agora a M. foi buscar mais três. Com quantas ficámos? Vamos lá contar.

E continuámos até termos todas as cadeiras, que íamos posicionando para começarmos o jogo. Antes de iniciarmos o jogo, pedi que olhassem para a forma que estava no meio das cadeiras:

Eu: Que figura geométrica é esta?

Eu: E que objetos conhecem com esta forma?

Já com as crianças à volta das cadeiras, pedi-lhes para começarem a andar à volta das mesmas, a saltitar, a rodopiar e entre estes movimentos ia pedindo para se colocarem em cima da cadeira, de baixo, com um pé em cima, com a mão direita, com o braço esquerdo. Com esta atividade, as crianças não só exploraram o objeto (cadeira), como o posicionamento do seu corpo no espaço. Em cima da cadeira, por baixo, a direita e a esquerda.

Este jogo foi adaptado do jogo tradicional das cadeiras. Originalmente este jogo é realizado ao som de uma música que normalmente se coloca num rádio ou em qualquer aparelhagem. Mas para este jogo em vez de ouvirmos somente uma música, foram as crianças que fizeram os sons utilizando o corpo. Podia ser a cantar, bater palmas, bater os pés, estalar os dedos, fazer estalinhos com a boca, fazer sons de animais, o que assim decidissem. A criança que fazia o som escolhia também o movimento corporal que tinham de realizar naquela ronda (saltar, correr, andar, saltar a pés juntos, pé coxinho...). Para parar o jogo, eu apitava e as crianças tinham de se sentar nas cadeiras. Quem não tinha cadeira perdia e ficava de fora, até chegarmos ao vencedor.

Assim como mencionam as OCEPE, as brincadeiras e os jogos possibilitam que a criança explore o espaço e os objetos, envolvendo-se na resolução de diversos problemas e oferecendo também contacto com o pensamento e raciocínio matemáticos.” (Silva et al., 2016). Nesta parte inicial de contagem das cadeiras aconteceu isso mesmo e foi muito interessante. Através destes momentos em que as crianças são envolvidas em situações reais, como foi o caso desta contagem, desenvolvem o raciocínio e o sentido de número. Quando as crianças não sabiam de imediato a resposta, iam contar as cadeiras que estavam ao centro para as ajudar.

À medida que o jogo foi decorrendo, deparei-me com um pormenor desconfortável: o facto de as crianças que vão saindo ficarem sentadas a ver o jogo. Na verdade, este jogo tradicional é realizado desta forma, contudo, numa próxima vez, farei, seguramente algo diferente, de modo a que elas continuem a participar no jogo.

Esta atividade correu bastante bem, as crianças demonstraram prazer e interesse durante a mesma. Foi muito interessante e desafiador para as crianças serem elas a escolher ou a fazer o som. E como não se podiam repetir sons, isso fez com que elas tivessem de pensar no que podiam realizar e ser criativas nas suas escolhas. Esta estratégia levou as crianças a uma maior motivação durante o jogo.

Figura 5: Jogo tradicional das cadeiras



Jogo 3 – Jogo tradicional bom barqueiro

A realização deste jogo foi proposta pelas crianças. Este era realizado em alguns fins de tarde com a auxiliar e as crianças demonstravam bastante interesse pelo mesmo. Como o menino da semana tinha escolhido para a atividade de educação motora o trampolim, eu fiz adaptações neste jogo, de forma a incluir este material.

Quadro 14: Planificação do jogo tradicional: bom barqueiro.

Data:	7 de maio
Objetivos:	<p>Domínio da Educação Motora:</p> <ul style="list-style-type: none">• Desenvolver movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios como: correr e saltar a pés juntos;• Desenvolver a coordenação dinâmica geral;• Despertar o sentido de orientação;• Trabalhar a força;• Cooperar em equipa; <p>Domínio da Linguagem Oral:</p> <ul style="list-style-type: none">• Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação. <p>Domínio da educação artística</p> <p>Subdomínio da música:</p> <ul style="list-style-type: none">• Interpretar com intencionalidade expressiva-musical: cantos rítmicos (com ou sem palavras) e canções (de diferentes tonalidades, modos, métricas, formas, géneros e estilos). <p>Subdomínio da dança:</p> <ul style="list-style-type: none">• Desenvolver o sentido rítmico e de relação do corpo com o espaço e com os outros;
Recursos logísticos:	Pátio interior.
Recursos materiais:	Trampolim.

<p>Descrição do jogo:</p>	<p>Para a realização deste jogo são necessárias no mínimo cinco crianças. Faz-se uma fila de forma a que cada uma delas possa apoiar os braços nos ombros da criança que se encontra à sua frente. A criança que fica em primeiro é a “mãe”. Duas crianças ficam de fora da fila para serem os “barqueiros”, que se posicionam frente a frente com os braços levantados e as mãos dadas, formando uma ponte (como tínhamos o trampolim como material da semana para esta atividade, os barqueiros posicionaram-se em cima do trampolim). Estas duas crianças combinam entre si uma palavra que pode ser uma flor, fruta, cor, etc, sem ninguém ouvir. A fila de crianças vai passando pela ponte formada pelos barqueiros enquanto cantam: “Bom barqueiro, bom barqueiro, dá licença de passar (2x), Tenho filhos pequeninos para acabar de criar (2x)”.</p> <p>E os barqueiros respondem a cantar: “Passarás, passarás, Mas algum ficará, Se não for a mãe da frente, é o filho lá de trás.”</p> <p>Quando chega a última criança da fila, fica presa entre os braços dos barqueiros, que os baixam para a prender. Em voz baixa, os barqueiros perguntam à criança que ficou presa qual de dois nomes prefere (consoante os nomes escolhidos). Esta, sem saber qual é qual, faz a sua escolha e vai para trás de um dos barqueiros. O jogo vai continuando até todas as crianças da fila estarem colocadas atrás dos barqueiros, formando assim dois grupos para, no fim, se fazer uma disputa de força com toda a equipa para ver quem ganha.</p>
<p>Diferenciação pedagógica:</p>	<p>Em vez de realizar o jogo somente a andar, as crianças ou o educador podem escolher outras habilidades motoras: saltitar, saltar a pés juntos, passinhos pequenos, passos de gigante, entre outros.</p>
<p>Avaliação:</p>	<p>Observação direta, interesse e participação demonstrada pelas crianças e opinião das crianças.</p>

Depois do nosso aquecimento que, neste dia, foi realizado ao som de palmas, em que as crianças andavam, corriam ou paravam consoante a intensidade das palmas que

batiam, passámos à explicação do jogo. Como era do meu conhecimento que muitas crianças já conheciam este jogo, em vez de ser eu a explicar, pedi a sua colaboração para o fazerem. É através destes momentos de interação que as competências comunicativas se vão estruturando. A linguagem oral desenvolve-se em comunicação com os outros e esse foi o objetivo desta atividade. Cabe ao educador proporcionar momentos como este para que as crianças vão dominando a linguagem e alarguem o seu vocabulário. Posteriormente, passámos para a exploração do objeto, que tinha sido escolhido pelo menino da semana no momento de planificação semanal cooperada: o trampolim. Para esta exploração, orientei as crianças na formação de uma fila e, à vez, cada criança saltou no trampolim. Começámos por realizar um salto, depois dois e na última ronda vários saltos. Algumas crianças tiveram bastante facilidade e outras menos. Para ultrapassar algumas dificuldades, pedi às crianças para se auxiliarem umas às outras. Acho estes momentos muito importantes e as crianças também se sentem “úteis” ao ajudar o outro.

Este jogo em específico não teve grandes alterações da minha parte, pois, na minha opinião, o jogo original já abrange bastantes pontos importantes. A alteração aplicada foi colocar o trampolim onde se encontravam os barqueiros. No fim do jogo, quando todas as crianças já se encontravam por trás dos barqueiros, contámos quantas estavam de cada lado. Existia uma equipa que tinha maior número de crianças e estas começaram de imediato a dizer que iam ganhar, o que acabou por não acontecer. Estes jogos servem também para as crianças irem lidando com o sentimento de perder um jogo, é importante fazê-las ver que nem sempre se pode ganhar, é assim no jogo e mais tarde na vida em geral. É importante que, desde cedo, elas lidem com a frustração de perder e que aceitem que isso pode acontecer.

Neste jogo tive a oportunidade de perguntar ao grupo qual a sua opinião e as respostas foram bastante positivas; alguns mencionaram que este tinha sido dos jogos mais gostaram. As OCEPE referem que: “na abordagem lúdica, que deve estar subjacente a toda a Educação Motora, o jogo constitui um recurso educativo que é apresentado de forma atrativa e tem em conta os interesses e motivações das crianças”. (Silva et al., 2016, p.48). Neste sentido, mais uma vez procurei ir de encontro aos gostos e interesses das crianças, bem como procurei saber a opinião das mesmas para conseguir fazer um balanço deste jogo. Concluo que esta atividade se realizou com sucesso e que os objetivos planificados foram totalmente alcançados.

Figura 6: Jogo tradicional bom barqueiro.



Projeto de estudo– Os jogos tradicionais da sala C

Os jogos tradicionais acima mencionados foram ocorrendo nas sessões de educação física, alguns propostos pelas crianças, outros por mim. Como senti muito entusiasmo em relação à realização destes jogos, e, sendo que “Os projetos de estudo são aqueles em que as crianças estão confrontadas com uma questão (queremos saber...) e mobilizam os seus conhecimentos e capacidades de pesquisa para a resolverem”. (Guedes, 2011, p.6), propus a realização de um projeto de estudo em volta do tema trabalhado.

A primeira reunião com o grupo que quis participar neste projeto teve como objetivo perceber o que as crianças sabiam acerca do tema e que curiosidades tinham sobre o mesmo. Para isso é necessário recorrer a um instrumento fundamental, o mapa de planeamento do projeto onde consta: o que queremos saber, o que já sabemos ou pensamos saber, onde vamos saber, o que vamos fazer com os dados que recolhemos, como e quando vamos divulgar, e avaliação do projeto (Guedes, 2011). Juntos fomos preenchendo o nosso mapa para sistematizarmos todas as ideias e questões:

Quadro 15: Mapa de planeamento do projeto: “os jogos tradicionais da sala C”.

O que já sabemos?	O que queremos saber?	Como vamos descobrir?	A quem vamos comunicar?
<ul style="list-style-type: none"> • São jogos da época dos nossos pais e avós. (M.) • São jogos que passam dos avós para os pais e dos pais para os filhos. (F.) • Conhecemos os jogos: peixinho, macaca, malha, corda, bom barqueiro, pião. 	<ul style="list-style-type: none"> • Saber o que os nossos pais e as nossas mães jogavam. (M.) • Saber jogar à malha. (M e I) • Saber como se joga ao pião. (D e F). 	<ul style="list-style-type: none"> • Perguntar às mães e aos pais (M e F). • Convidar o pai da L.M para nos vir ensinar a jogar à malha; (eu) • Pesquisar no computador como se joga ao pião (D, I, S). 	<p>Aos amigos da nossa sala.</p>

As crianças já tinham algum conhecimento em relação a esta temática, pois já tínhamos falado sobre os jogos tradicionais e até realizado alguns deles. Contudo, tinham algumas curiosidades e questões que queriam saber. A primeira curiosidade consistia em saber o que os pais e as mães jogavam quando tinham a sua idade. Para responder a esta questão, duas crianças deram a ideia de escrevermos uma carta para os pais e para as mães e esperar pela sua resposta.

Dos jogos tradicionais mencionados pelos elementos do grupo na coluna do “já sabemos” nem todos eram conhecidos por todo o grupo e as questões recaíram mais sobre o jogo do pião e o jogo da malha. Como podemos saber mais sobre estes jogos? Nós já tínhamos conhecimento que o pai da L.M jogava à malha e por isso tive a ideia de o convidar e as crianças ficaram logo entusiasmadas e acharam uma boa ideia. Para o convidarmos também decidimos escrever uma carta a explicar o nosso projeto e a fazer o convite para vir à nossa sala. Em relação ao jogo do pião, as crianças deram a ideia de vermos no computador imagens do jogo para percebermos como se joga.

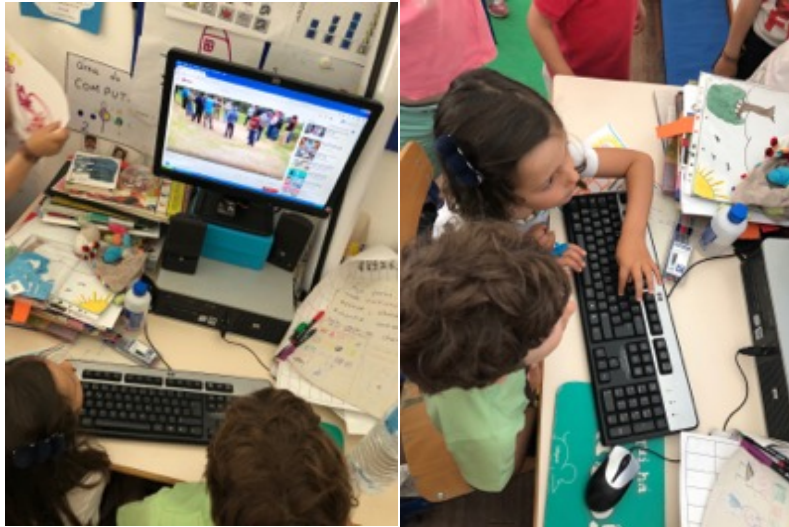
Como tínhamos várias tarefas para fazer, dividimos as mesmas por todos os elementos do grupo. A primeira tarefa a ser realizada foi escrever as cartas para os pais e mães e em particular para o pai da L.M. a fazer o convite para vir à nossa sala. Com a minha ajuda as crianças escreveram as cartas a computador:

Figura 7: Envio das cartas.



Um dos jogos tradicionais de interesse do grupo era o jogo do pião. Para sabermos mais sobre o mesmo, tinha ficado decidido em reunião que iríamos fazer uma pesquisa no computador para responder às questões colocadas pelas crianças. Segundo Guedes (2011), através do trabalho por projeto as crianças desenvolvem competências fundamentais para uma verdadeira cultura científica, pois suporta as aprendizagens na investigação, na pesquisa, na recolha de dados, na elaboração de produtos culturais e na comunicação de todo o processo e produto final, validando socialmente todo o trabalho. Quem ficou com esta tarefa foi a I e o D. Durante esta pesquisa, viram várias imagens de piões diferentes, visualizaram alguns vídeos sobre este jogo e viram ainda uma forma de construirmos piões para jogarmos. Podemos observar nas imagens seguintes a realização das pesquisas:

Figura 8: Pesquisa no computador.



Quando voltámos a reunir, estas duas crianças passaram toda a informação que tinham recolhido aos restantes elementos do grupo e juntos decidimos construir os nossos piões para, posteriormente, jogarmos ao pião. Para construir os piões utilizámos CD's, berlindes e cola quente. Depois cada criança pintou o seu “pião” livremente.

Figura 9: Construção dos piões.



O outro jogo de interesse do grupo do projeto dos jogos tradicionais foi o jogo da malha. Quando soubemos que o pai da L.M. aceitara o nosso convite para vir à nossa sala, reuni o grupo para fazermos um balanço de tudo o que tínhamos feito até ao momento. Como o material do jogo da malha é em ferro e representa, por isso, algum perigo, propus a construção com materiais alternativos para a realização do mesmo, utilizando recursos de fácil acesso. A educadora trouxe madeira para a realização deste jogo e nós construímos o belho e a malha com pasta de modelar, para posteriormente vermos que material se adaptava melhor. A pasta de modelar está sempre ao dispor das crianças para estas explorarem e criarem o que entenderem. É fundamental que as crianças participarem em todas as fases do projeto e foi isso mesmo que procurei fazer. Quando construímos o material, não sabíamos se este iria resultar ou não e, por isso, era importante ter outras alternativas. O objetivo era perceber se estes materiais alternativos funcionam e se um acabava por funcionar melhor do que o outro.

Figura10: Construção dos materiais para o jogo tradicional da malha.



Jogo 4 - Jogo tradicional da malha

A realização deste jogo veio no decorrer do projeto dos jogos tradicionais acima mencionado que estava a ser desenvolvido por um grupo de sete crianças. Para nos ajudar a compreender melhor este jogo tivemos uma visita especial, o pai da L.M. que nos veio ensinar e jogar connosco.

Quadro 16: Planificação do jogo tradicional: a malha.

Data:	17 de maio
Objetivos:	<p>Domínio da Educação Motora:</p> <ul style="list-style-type: none">• Controlar movimentos de perícia e manipulação como: lançar e agarrar.• Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras;• Desenvolver a motricidade fina;• Despertar o sentido de orientação no espaço. <p>Domínio da Matemática:</p> <ul style="list-style-type: none">• Identificar quantidades através de diferentes formas de representação;• Desenvolver o sentido de número; <p>Domínio da Educação artística</p> <p>Subdomínio de artes visuais:</p> <ul style="list-style-type: none">• Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de explorações e produções plásticas. <p>Domínio da linguagem oral:</p> <ul style="list-style-type: none">• Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação;• Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação.
Recursos logísticos:	Pátio exterior.
Recursos materiais:	Belho e malha de madeira, de pasta de modelar e de ferro.

Descrição do jogo:	Para a realização deste jogo são necessárias no mínimo duas equipas cada uma com dois elementos. Num local amplo são colocados os belhos na mesma direção e à mesma distância, cada equipa fica posicionada atrás do belho. Os jogadores devem tentar derrubar o belho ou ficar o mais próximo possível dele lançando a malha somente com uma mão. Primeiro joga um elemento de uma equipa e de seguida um elemento da outra e assim sucessivamente. À medida que as crianças vão fazendo os lançamentos vão sendo atribuídos pontos: 6 pontos para quem derruba o belho e 3 pontos para a malha que fica mais próxima, a equipa que completar primeiro os 30 pontos ganha.
Diferenciação pedagógica:	Para aumentar ou diminuir a dificuldade do mesmo, basta colocar os belhos com uma maior ou menor distância.
Avaliação:	Observação direta, notas de campo, participação demonstrada pelas crianças e interação com o pai da L.

O grande propósito da presença do Sr. Victor partiu de uma curiosidade do grupo que estava a desenvolver o projeto dos jogos tradicionais, contudo, como é habitual com todos os convidados que recebemos, assim que estes chegam inicialmente temos uma conversa que envolve o grande grupo onde as crianças expõem as curiosidades que têm. Quando o pai da L. chegou à nossa sala, dirigiu-se à área do tapete onde começou por se apresentar e explicar o que vinha fazer. Neste diálogo inicial as crianças fizeram diversas perguntas ao Sr. Victor, tais como: “Quantos anos tens?”, “Qual é o seu trabalho”, entre outras. Ainda em grande grupo, o pai da L. depois de responder a todas as perguntas, passou à explicação do jogo e mostrou os verdadeiros materiais utilizados para este jogo tradicional. A malha e o belho foram passando de mão em mão para que as crianças vissem e explorassem os materiais.

Figura 11: Conversa com o pai da L.M.



Depois da exploração dos materiais e da explicação do jogo da malha, o pai da L.M dirigiu-se com o grupo do projeto dos jogos tradicionais para o exterior onde começou por explicar mais detalhadamente como se jogava à malha, fez os equipas e explicou em que posições deveriam estar. Posteriormente foi ajudando as crianças na realização do jogo, explicando várias vezes as etapas do mesmo. Durante o jogo utilizámos uma tabela de classificações para irmos apontando a pontuação e no fim fizemos a contagem dos pontos de ambas equipas, para assim existir uma equipa vencedora.

Figura 12: Jogo tradicional da malha.



Este momento foi bastante rico em interações, o Sr. Vítor foi muito prestável e conseguiu explicar tudo com calma e várias vezes para que todas as crianças percebessem, uma vez que este jogo possui regras específicas que podiam baralhar um pouco as crianças. Em relação ao material que construímos, este resultou bastante bem. O receio era que este se quebrasse por se ter de lançar ao chão, mas isso não aconteceu. A pasta de modelar constitui sem dúvida uma boa alternativa para o jogo da malha. O material em madeira também resultou bastante bem, talvez um pouco melhor do que a pasta de modelar pelo facto de ter as medidas e as espessuras exatas para este jogo. Contudo não é um material fácil de utilizar, só uma pessoa que trabalhe mesmo com madeira consegue construir este tipo de material. A avaliação deste momento foi muito positiva, as crianças

estavam envolvidas a tentar compreender o jogo e depois a realizá-lo. A visita do familiar foi sem dúvida fundamental, acabou por motivá-las ainda mais e proporcionar uma experiência diferente não só a nível de jogo em si como de interação e vivência. Inicialmente senti que algumas crianças estavam envergonhadas com a presença do Sr. Victor, mas rapidamente se foram sentindo mais à vontade. Consegui observar isso mesmo com os diálogos que foram existindo, as perguntas que fizeram e mesmo pela sua forma de estar ao longo do momento.

Desde o momento da primeira reunião do grupo, da construção do material em pasta de modelar até à realização do jogo, todo o grupo participou de forma ativa e responsável. Com todas estes momentos procurei que as crianças desenvolvessem competências de diversos domínios, tais como: domínio de educação física, da matemática, de educação artística, mais especificamente o subdomínio de artes visuais e do domínio de linguagem oral, interligando assim os diversos domínios. Tal como menciona Fazenda (1979), a interdisciplinaridade não se ensina e não se aprende, simplesmente exerce-se e vive-se, foi exatamente o que procurei fazer ao longo de toda a minha investigação.

Jogo 5 – Jogo tradicional do pião

A realização deste jogo tradicional, assim como o jogo acima mencionado, surgiu da curiosidade de um grupo de crianças que estava a desenvolver o projeto dos jogos tradicionais. Anteriormente já tínhamos construído os nossos piões com material de fácil acesso às crianças, para o utilizarmos neste dia.

Quadro 17: Planificação do jogo tradicional: o pião.

Data:	24 de maio
Objetivos:	Domínio da Educação Motora: <ul style="list-style-type: none">• Controlar movimentos de perícia e manipulação como: lançar e agarrar.• Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras;• Desenvolver a motricidade fina;

	<p>Domínio da Educação artística</p> <p>Subdomínio de artes visuais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de explorações e produções plásticas. <p>Domínio da Matemática:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar quantidades através de diferentes formas de representação; • Desenvolver o sentido de número;
Recursos logísticos:	Pátio interior.
Recursos materiais:	Piã, piões construídos pelas crianças e arcos.
Descrição do jogo:	Para a realização deste jogo são necessárias pelo menos duas crianças. Normalmente desenha-se um círculo no chão, para onde os jogadores lançam o piã, segundo uma ordem previamente sorteada. Neste jogo em vez de desenhar no chão o círculo, utilizei um arco para esse efeito. O objetivo deste jogo é tentar parar ou deitar fora os restantes piões. Sempre que um jogador conseguir retirar o piã de outro jogador ganha um ponto. Cada jogo tem três séries de lançamentos, vencendo o jogador que obtiver mais pontos.
Diferenciação pedagógica:	Para aumentar a dificuldade em vez de se utilizar o arco, desenhar o círculo no chão. Vai ser mais difícil manter o piã em jogo.
Avaliação:	Observação direta, notas de campo, participação e interesse demonstrado pelas crianças.

Os elementos que realizaram a pesquisa deste jogo tradicional começaram por explicar aos restantes colegas como se jogava ao piã. Antes de realizarmos o jogo com os piões construídos pelas crianças, explorámos um piã verdadeiro facultado pela educadora. Cada criança mexeu no objeto e tentou lançar algumas vezes. Não estava a ser fácil lançar o piã e fazê-lo rodopiar, por isso eu fui ajudando.

Depois de explorarmos o piã fizemos equipas e começámos o nosso jogo tradicional. Cada grupo tinha um arco que era o seu “campo de batalha” – nome atribuído

pelas crianças. Os pontos que cada criança ia ganhando eu ia apontando e no fim fizemos as contas para sabermos quem era o vencedor de cada grupo. Foram realizadas três rondas e no fim os vencedores disputaram a vitória entre si. As crianças mostraram-se bastante interessadas e demonstraram estar a gostar de realizar este jogo.

Todo o grupo deste projeto se empenhou bastante na pesquisa e na construção dos materiais alternativos. Estes piões construídos pelas crianças resultaram bastante bem, além de serem construídos com materiais de fácil acesso, não são tão perigosos como um pião verdadeiro. Na minha opinião, quando as crianças se envolvem desta forma, tanto na parte da construção como na parte da pesquisa, todo o processo tem mais valor e significado para elas.

Figura 13: Jogo do pião.



Apresentação do projeto dos jogos tradicionais

Depois das crianças darem por terminado o projeto que estavam a desenvolver, respondendo a todas as suas questões e curiosidades, o grupo construiu um livro onde explicou detalhadamente o decorrer de todo o projeto. Este livro continha todas as etapas do mesmo juntamente com fotos de forma a ilustrar melhor todos os momentos passados.

Figura 14: Livro dos jogos tradicionais.



A realização deste projeto foi uma mais valia para todos, tanto para o pequeno grupo que estava a desenvolver o mesmo como para todas as crianças, visto que o grupo teve posteriormente a oportunidade de partilhar e mostrar tudo o que fez de forma detalhada no momento das comunicações. “A conceção de projetos permite desenvolver a cooperação e exercer de forma direta processos de aprendizagem ativos e estimulantes promovendo, igualmente, o sucesso de todos os elementos de uma comunidade de aprendizagem, uma vez que existe a troca efetiva de produtos culturais. (Guedes, 2011, p.5). Estes momentos são muito ricos pelo facto de todos estarem a aprender, as crianças que não faziam parte do projeto aprenderam vários jogos novos e as crianças que faziam parte do mesmo ao comunicarem estavam a compreender melhor todas as fases pelas quais passaram. Todos os materiais construídos ficaram na sala ao dispor das crianças para que estas os usem sempre que quiserem.

É fundamental que o educador seja provocador e ao mesmo tempo mediador, no sentido em que deve promover situações em que as crianças colocam questões e experimentem e ao mesmo tempo mediador porque apoia as crianças no que realizam, ajudando a clarificar algumas situações. “Cabe ao educador apoiar e mediar todo o trabalho de projeto ajudando as crianças a antecipar, a representar mentalmente o que querem saber/ fazer ou mudar” (Guedes, 2011, p.8 e 9).

3.6 Conclusões dos resultados obtidos no estudo

No tópico anterior procurei apresentar os jogos tradicionais realizados em ambas as valências: 1º ciclo do ensino básico e pré-escolar. Após uma análise detalhada, pretendo, neste tópico, apresentar as conclusões dos resultados obtidos ao longo de toda a investigação.

A questão que formulei para o meu estudo foi a seguinte: “Como poderemos, através dos jogos tradicionais, interligar, de forma intencional e consciente, o desenvolvimento de conteúdos da área da Educação Física com outras áreas curriculares?”. No âmbito desta questão de partida foram formulados alguns objetivos, que vou passar a citar:

- Perceber de que forma é que através da Educação Física, mais especificamente através dos jogos tradicionais, podemos promover a interdisciplinaridade;
- Criar ambientes educativos de forma a potenciar a integração de conteúdos curriculares da Educação Física com conteúdos da área do Português, da Matemática e do Estudo do Meio. No caso do pré-escolar, o fio condutor será o mesmo, mas tendo em conta as áreas curriculares das OCEPE.
- Estruturar e planificar vários jogos tradicionais, significativos para as crianças, que tenham como principal objetivo desenvolver conteúdos da Educação Física e, ao mesmo tempo, conteúdos das diversas áreas, para assim promover aprendizagens significativas às crianças;
- Avaliar os diversos momentos pedagógicos que irei proporcionar de forma intencional e objetiva, fazendo uma análise e reflexão sobre os mesmos.

Depois de analisar e refletir sobre cada momento, posso afirmar que todos os objetivos estipulados foram atingidos. De forma lúdica, mais especificamente através dos jogos tradicionais, consegui proporcionar momentos diversificados às crianças, que fossem de encontro aos seus interesses e curiosidades e, ao mesmo tempo, consegui interligar várias áreas do currículo no 1.º ciclo do ensino básico e do pré-escolar, promovendo e cumprindo, assim, o objetivo da interdisciplinaridade.

Os jogos tradicionais colocam as crianças em situações reais, nas quais são confrontadas com a necessidade de resolver problemas de tempo, de espaço e com o seu próprio corpo. “Os jogos infantis são um ótimo instrumento pedagógico para desenvolver

as suas capacidades psicomotoras, o domínio corporal, a organização espaço-temporal, o desenvolvimento perceptivo e motor e a integração sócio-motora da criança em contexto educativo” (Cabral, 1985, p23). Deste modo, foram facultadas às crianças aprendizagens significativas em diversas áreas, pelo que foi cumprido outro dos objetivos colocados no início do meu trabalho.

Em relação ao 1.º ciclo do ensino básico, tentei proporcionar uma variedade de jogos que fizessem sentido às crianças, isto é, tentei ir ao encontro das temáticas que estavam a ser abordadas no momento em estudo do meio, português e matemática e, ao mesmo tempo, proporcionar e, de forma lúdica, diversos momentos onde tirassem o melhor partido dos mesmos. É conhecido o lugar que os jogos ocupam nos métodos da educação nova e, como tal, o jogo, na educação, não pode ser um fim em si, mas sim uma das formas mais eficientes de educar a criança (Neto, 1997, p21). Os jogos realizados surgiram a partir de algumas curiosidades demonstradas pelas crianças, e outros foram propostos por mim, sempre com o objetivo de apresentar atividades lúdicas que motivassem o grupo e que, ao mesmo tempo, proporcionassem aprendizagens diversificadas que fizessem sentido, tanto a nível das temáticas abordadas como também a nível das competências motoras e sociais. As temáticas abordadas nos jogos tradicionais realizados já tinham sido anteriormente trabalhadas em sala de aula, ou seja, estes deram continuidade ao trabalho que já tinha sido desenvolvido em sala.

No geral, penso poder concluir que alcancei os objetivos anteriormente estipulados: as crianças participaram de uma forma ativa em todas as atividades propostas, onde a sua motivação e empenho foram sempre notórias, ao longo das mesmas. Desde início que as crianças perceberam que aqueles momentos lúdicos, mesmo realizados fora da sala de aula e saindo um pouco da sua “rotina”, tinham a mesma importância que qualquer outro momento em sala de aula. A atenção e o interesse que manifestavam no decorrer de cada jogo demonstrou isso mesmo.

No que diz respeito ao pré-escolar, tentei proporcionar uma diversidade de momentos que fossem ao encontro dos gostos e interesses das crianças e, simultaneamente, explorar as possibilidades de interligação da Educação Física com os diferentes domínios da área da Expressão-Comunicação presentes nas OCEPE, tais como: a linguagem oral e abordagem à escrita, a matemática e a educação artística.

O grupo de crianças com o qual desenvolvi a minha PES era heterogéneo, o que

possibilitou a utilização de estratégias diversificadas e específicas para as crianças de menor ou maior idade. Cada jogo era composto por variantes adaptadas às diversas idades com níveis de complexidade diferentes. Estas variantes foram pensadas de forma a incluir todas as crianças nas aprendizagens e, desta forma, fazerem sentido para todo o grupo. Nestes momentos incentivei/estimulei as crianças a auxiliarem-se umas às outras e, ao longo do tempo, verificou-se uma evolução notória na crescente interajuda.

Ao longo de toda a prática de ensino, foram desenvolvidos cinco jogos tradicionais e, no que diz respeito aos objetivos anteriormente pensados e traçados, considero que foram alcançados com bastante sucesso. As crianças aderiram bem a estes momentos lúdicos, respeitaram as regras dos jogos e tentaram sempre ir mais além das suas capacidades. No decorrer de alguns jogos, consegui observar a evolução nas crianças, por exemplo, algumas delas tinham dificuldade em saltar ao eixo ou saltar ao pé coxinho e com o passar do tempo foram melhorando e conseguindo.

Para responder à questão de partida mencionada anteriormente, procurei analisar e avaliar cada momento proporcionado ao longo da PES e para isso recorri às minhas notas de campo, ao registo fotográfico e a alguma recolha documental que fui adquirindo. Respondendo a esta questão de partida, posso afirmar que recorrendo a diversos jogos tradicionais consegui planear e proporcionar momentos diversificados, em que as crianças desenvolveram e interligaram tanto conteúdos de educação física, como de matemática, português e estudo do meio. O jogo foi, sem dúvida, um ótimo aliado, este constitui uma ferramenta fundamental ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças. De forma lúdica, elas aprenderam conceitos novos e trabalharam outros que já tinham sido abordados anteriormente. Os resultados obtidos neste estudo provam que é possível realizar atividades lúdicas com sentido, neste caso em específico, jogos tradicionais e interligar as diversas áreas do currículo, valorizando assim a interdisciplinaridade.

Considerações finais

A realização do presente relatório traduz-se na conclusão de mais uma etapa não só a nível profissional como pessoal. Daqui em diante inicia-se uma nova fase na minha vida, a entrada no mercado de trabalho enquanto educadora ou professora. Esta investigação permitiu-me aprofundar os conhecimentos sobre os jogos, mais concretamente sobre os jogos tradicionais e a importância que estes têm para as crianças, assim como estabelecer e clarificar a ligação que estes podem ter com os aspetos relacionados com a interdisciplinaridade. O jogo motiva para a aprendizagem e os jogos tradicionais apresentam uma ótima estratégia pedagógica, onde se pratica a inclusão, a ocupação saudável dos tempos livres, a planificação interdisciplinar, a promoção do desenvolvimento pessoal e interpessoal.

Tendo em conta todo o trabalho desenvolvido e a investigação a que me propus levar a cabo, posso afirmar que os jogos tradicionais contribuem para a formação educacional da criança, tanto na prática lúdica como pedagógica e cultural e, ainda, na preservação do património e saberes tradicionais. Deste modo, a escola está a contribuir também para a preservação do nosso património. Esta educação alargou-se a toda a comunidade, na medida em que podemos contar com alguns participantes nas atividades, que contribuíram com o seu próprio conhecimento dos jogos tradicionais em campo. Reconhecemos que quer ao nível da escola como da população em geral, os jogos tradicionais contribuem para a promoção de uma vida saudável através do exercício físico e para a interação social através do convívio entre os diversos participantes.

A preservação dos jogos tradicionais e o desenvolvimento das capacidades podem ser conseguidas em simultâneo, de forma integrada através de atividades realizadas na educação física ou fora desta. É uma mais valia a grande variedade de jogos tradicionais existentes, no âmbito da sua utilização como meio de desenvolvimento harmónico e multilateral das capacidades das crianças. É fundamental que as crianças experienciem múltiplas vivências para a construção de bases sólidas que mais tarde lhes servirão de suporte para exigências futuras elevadas. Deste modo, os jogos tradicionais, poderão desempenhar a mesma função que outra atividade desportiva, mas em simultâneo mantém vivos jogos e brincadeiras herdadas e praticadas ao longo de muitas gerações.

Infelizmente, os jogos tradicionais, têm tido tendência a desaparecer cada vez mais.

As crianças dispõem cada vez menos de espaços livres e com isso cada vez mais se rendem à televisão, computador, rádio, CD, o que faz substituir os jogos, o canto, as danças de roda. Para resolver isto era necessário que nos encarregássemos de os transmitir, quer nas aulas de educação física, quer nos tempos livres. Para isso não necessitamos de ter uma grande competência técnica. Para que estes sejam motivadores e utilizados como meio educativo é preciso, principalmente, que o educador possua um vasto repertório, que crie situações diversificadas e que encontre, nos jogos tradicionais, objetivos intelectuais, afetivos, sociais, fisiológicos, sensoriais e motrizes.

É importante desenvolvermos este tipo de jogos, assim como alertar a sociedade atual de que é importante mantermos vivas estas tradições e trabalhá-las junto das gerações mais novas da atualidade, retirando assim inúmeros benefícios das mesmas, como referido anteriormente, ao passarmos valores importantes da componente social através da prática destes mesmos jogos. Como nos diz Bragada (2002) “a preservação dos jogos tradicionais, embora difícil, deve ser perseguida e justificar-se-ia, mais razões não houvesse, em homenagem às crianças e Homens que, na sua simplicidade e rusticidade encontravam na sua realização, o sentido lúdico, de lazer e de competição, são e fraternos essenciais à vida em comunidade” (p.116). Os jovens da atualidade são bombardeados com uma grande variedade de anúncios e com diversas possibilidades de escolha de atividades, principalmente de lazer e de ocupação dos tempos livres, estes escolhem normalmente aquelas mais reconhecidas e valorizadas pela sociedade. Neste sentido, a prática de jogos tradicionais pode desempenhar uma atividade interessante, possibilitando a aquisição de experiências novas e enriquecedoras.

Através destes jogos as crianças aprendem a trabalhar em conjunto, respeitando regras, ajudando-se uns aos outros, respeitando o próximo e revelando atitudes de solidariedade. Estes aspetos são considerados fundamentais pois têm repercussões na vida das crianças, fazendo assim também com que todos convivam em harmonia, contribuindo para o sucesso uns dos outros, em lugar de estarem em constante competição como é tão característico na sociedade atual.

“O homem não é completo senão quando joga”
(Shiller citado por Guedes, 1980, p.69).

Referências Bibliográficas

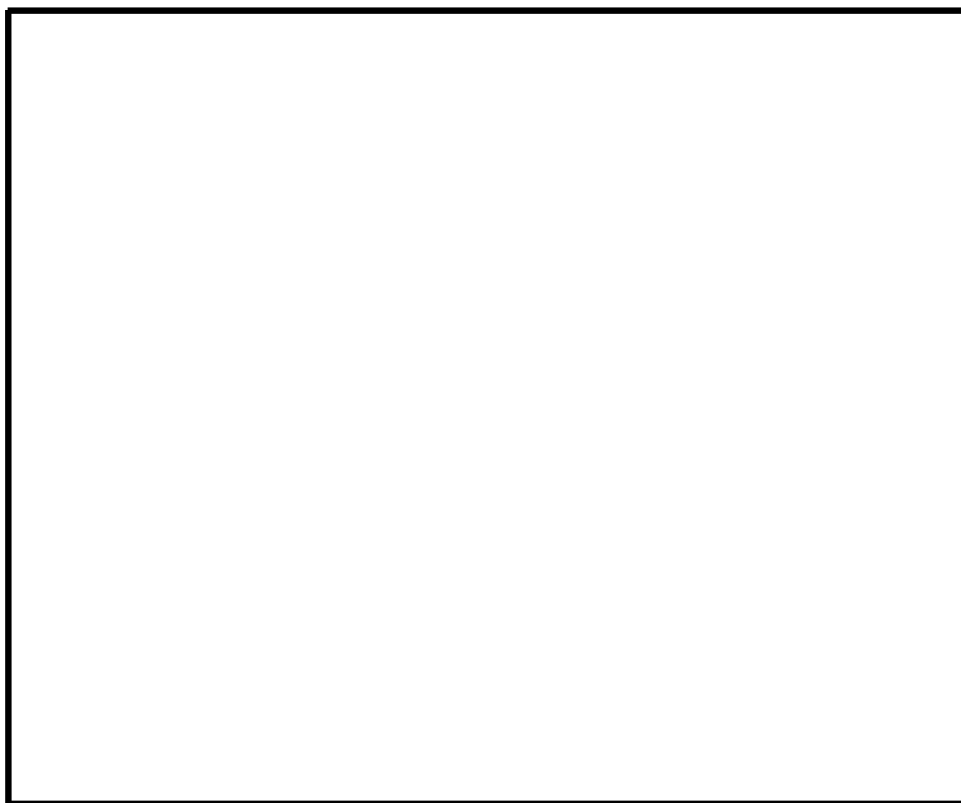
- Alarcão, I. (2001). Professor-Investigador: Que sentido? Que formação? In B. Campos (org) (pp.21-30). *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Cadernos de Formação de Professores. Porto Editora.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Gradiva.
- Bovo, M. (2004). Interdisciplinaridade e Transversalidades como Dimensões da Ação Pedagógica. *Revista Urutágua*, n. 07.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Bragada, J. (2002). *Jogos tradicionais e o desenvolvimento das capacidades motoras na escola*. Centro de Estudos e Formação Desportiva.
- Cabral, A. (1998). *Jogos populares portugueses de jovens e adultos*. Editorial Notícias.
- Caillois, R. (1990). *Os Jogos e os Homens*. Edições Cotovia.
- Calado, J. & Figueira, J. (2006). *Jogos tradicionais portugueses e internacionais*. Tipografia BFC – Évora.
- Chateau, J. (1987). *A criança e o jogo*. Summus.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Edições Almedina.
- Cunha, L. (2013). *O enriquecimento do espaço pedagógico à luz de uma abordagem ativa. Relatório de estágio de Mestrado em Educação Pré-Escolar*. Universidade do Minho – Instituto de Educação.
- Dias, G. & Mendes, R. (2010). *Jogos tradicionais portugueses - retrospectiva e tendências futuras*. *Exedra*, 3, 51-56.
- Fazenda, I. (Org). (2008) . *O que é a interdisciplinaridade?* Cortez Editora.
- Guedes, M. (1980). *Jogos tradicionais portugueses*. Instituto Nacional de Desportos
- Guedes, M. (1991). As crianças e os jogos tradicionais. *Revista Horizonte*, 43, 9-14.
- Guedes, M. (2011). Trabalho em projetos no pré-escolar. *Revista Escola Moderna*, 40.
- Homann, M. & Weikant, D. (2011). *Educar a Criança (6ª Ed)*. Fundação Calouste

Gulbenkian

- Lüdke, M. & André, M. (1896). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. EPU.
- Máximo, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Minayo, M. & Costa, A. (2018). Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. *Revista Lusófona de Educação*, 40, 11-25.
- Morgado, J. C. (2012). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. De Facto Editores.
- Neto, C. (1997). *Jogo e Desenvolvimento da Criança*. Edições FMH.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico. *Inovação*, 11, 77-98.
- Pires, C. M. (2010). A investigação-ação como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EDUSER: Revista de educação*, 2(2), 66-83.
- Ponte, J. P. (2002). *Investigar a nossa própria prática*. Departamento de Educação e Centro de Investigação em Lisboa.
- Ponte, J. P. (2008). Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. *PNA*, 2(4), 153-180.
- Rojas, J., Ferreira, F., Hammes, C. & Amaral, K. (2014). Interdisciplinaridade na educação: desafios e perspectivas. *Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPPFIP*, 1(1), 170-181,
- Serralha, F. (2009). *Caracterização do Movimento da Escola Moderna*. Escola Moderna.
- Silva, C. & Morais, M. (1958). *Jogos tradicionais portugueses*. Direção Geral do Ensino Primário.
- Silva, I. (Coord.) (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNICEF (2019). *Convenção sobre os direitos da criança e protocolos facultativos*. Comité Português para UNICEF.

Anexo 1: “Livro da minha vida”

O livro da minha vida

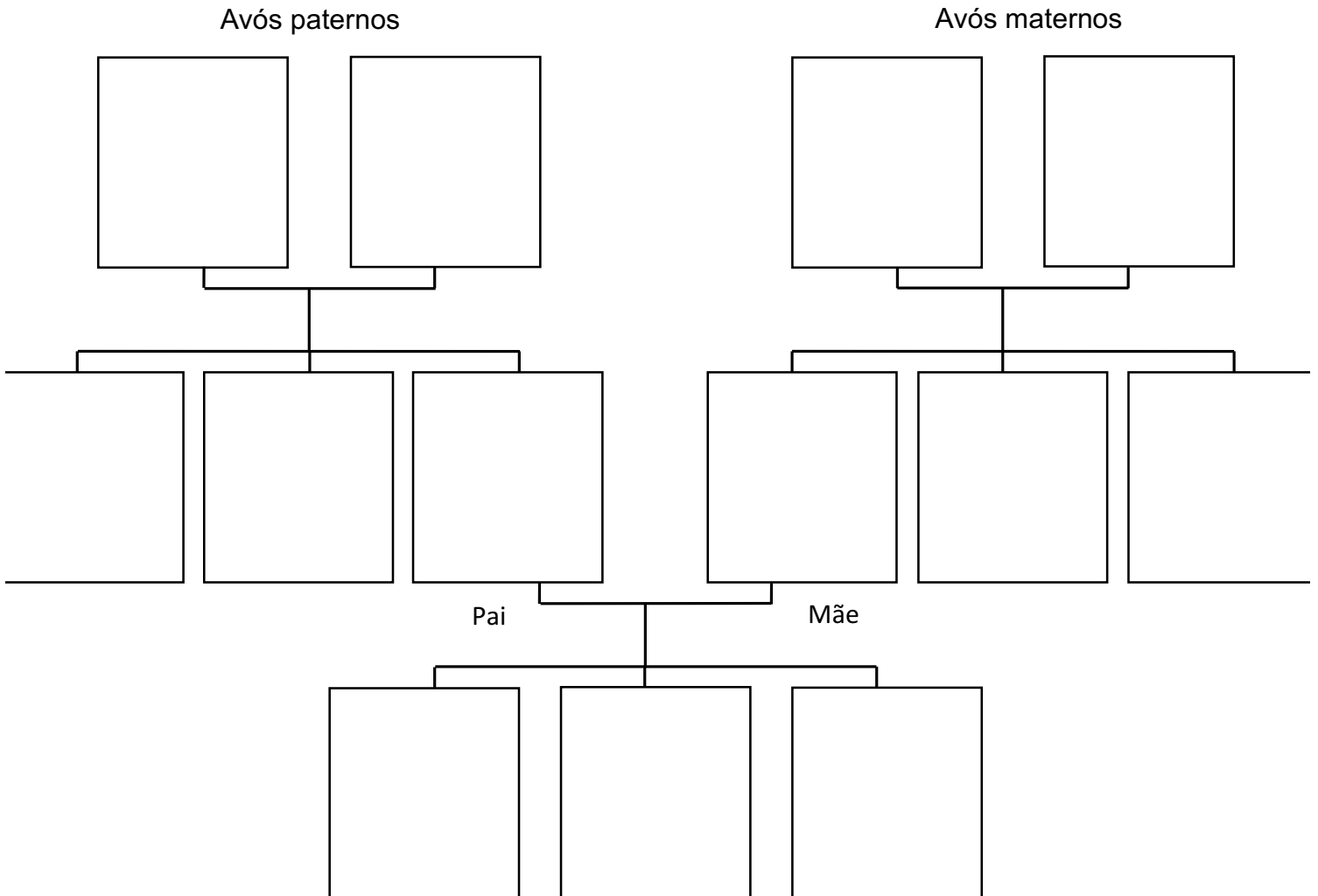


Nome: _____

Data: _____

A minha árvore genealógica

1. Faz a tua árvore genealógica e completa:



Os meus avós paternos são o _____ e a _____.

Os meus avós maternos são o _____ e a _____.

Os meus pais são o _____ e a _____.

Os meus tios são _____.

Os meus irmãos são _____.

O meu passado familiar

2. Desenha e localiza na linha do tempo:



_____ O nascimento do meu pai.



_____ O nascimento da minha mãe.



_____ O meu nascimento.



____ O nascimento dos meus irmãos.



Locais importantes para mim e para a minha família

3. Investiga junto da tua família os locais mais importantes da vossa história familiar e pinta no mapa:



A vermelho – O distrito onde nasceu o meu pai.

A azul – O distrito onde nasceu a minha mãe.

A verde – O distrito onde eu nasci.

A laranja – O distrito onde vivo.

O livro da minha vida



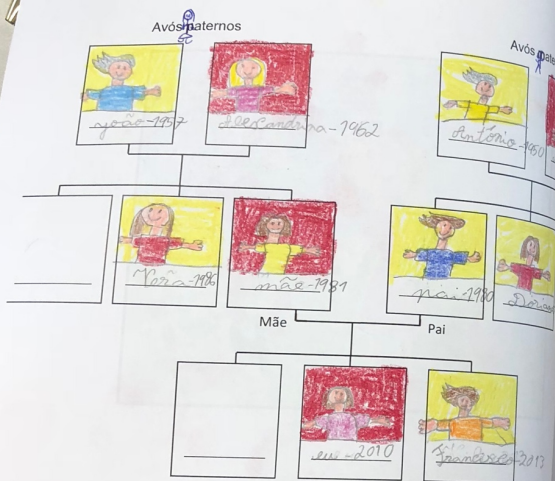
Nome: _____

Data: _____

tapar o nome

A minha árvore genealógica

1. Faz a tua árvore genealógica e completa:



Os meus avós paternos são o João e a Maria

Os meus avós maternos são o António e a Maria

Os meus pais são o pai e a Maria

Os meus tios são Diana e Vera

Os meus irmãos são o Francisco

O meu passado familiar

2. Desenha e localiza na linha do tempo:



1980 O nascimento do meu pai.



1987 O nascimento da minha mãe.



2010 O meu nascimento.



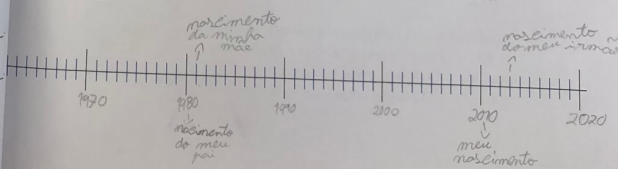
2013 O nascimento dos meus irmãos.



2015 O meu primeiro dia no jardim de infância.



2016 O meu primeiro dia no 1º ciclo.



Locais importantes para mim e para a minha família

3. Investiga junto da tua família os locais mais importantes da vossa história familiar e pinta no mapa:



A vermelho – O distrito onde nasceu o meu pai.

A azul – O distrito onde nasceu a minha mãe.

A verde – O distrito onde eu nasci.

A laranja – O distrito onde vivo.

Anexo 2: Questionário

Questionário
Saber mais sobre os jogos tradicionais

Nome do entrevistado: _____

Idade: _____

Género: Masculino

Feminino

Grau de parentesco: _____

1) Como é que, antigamente, se ocupava os tempos livres?

2) Costumava fazer jogos tradicionais quando era pequeno? Quais?

3) Quais eram os seus jogos tradicionais favoritos?

4) Com quem jogava?

5) E onde?

Anexo 3: Guia do percurso

Percurso pelos distritos

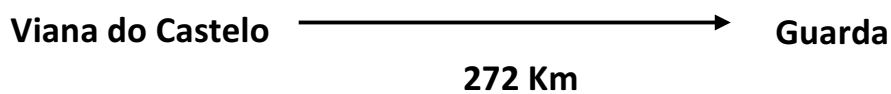


Elementos do grupo: _____

Nome do grupo: _____

Data: _____

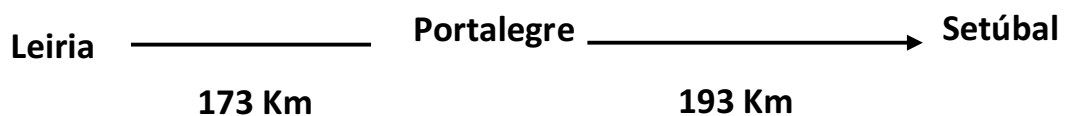
1. O teu percurso começa no distrito de Viana do castelo. Antes de partires retira a pergunta do envelope e responde.
2. A próxima paragem é no distrito de Guarda. Para ires até lá pega nas cordas e vai a saltar. Quando chegares a Guarda responde à pergunta que lá está.



3. Do distrito de Guarda tens de te deslocar até ao distrito de Leiria. Antes disso joga à macaca com o teu grupo. Quando chegares a Leiria responde à pergunta que lá se encontra.



4. Para ires de leiria até Setúbal tens de passar pelo distrito de Portalegre. Percorre estes km a saltar ao eixo. Quando passares por Portalegre responde à pergunta.



5. Quando chegares ao distrito de Setúbal responde à última pergunta. Dirige-te ao teu ponto de partida a saltar em sacas e calcula ao todo quantos km fizeste.

Anexo 4: Perguntas do Percurso

1. Quais são os símbolos nacionais?

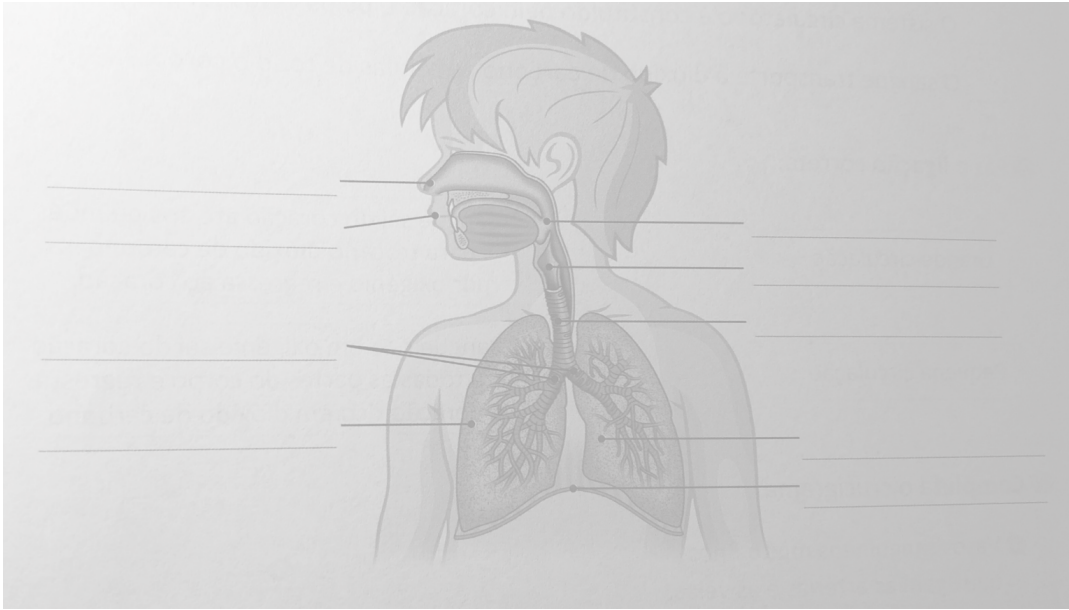
2. Completa:

O teu corpo é constituído por milhares de _____, as unidades básicas de todos os seres vivos. Existem diferentes tipos de células e as que têm a mesma função formam um _____. Os tecidos agrupam-se e formam _____ com funções específicas. Os órgãos que trabalham para o mesmo fim pertencem ao mesmo _____. Os sistemas funcionam simultaneamente e formam o nosso _____.

3. Liga e forma frases corretas sobre o sistema circulatório.

Funciona como uma bomba. Nunca para. É o...	•	•	artérias.
O sangue rico em dióxido de carbono regressa ao coração pelas...	•	•	capilares.
O sangue rico em oxigénio sai do coração pelas...	•	•	coração.
Os vasos sanguíneos mais finos são os...	•	•	veias.

4. Faz a legenda do sistema respiratório.



1. Faz a legenda do sistema digestivo.

