

Uma jornada na exploração do potencial dos jogos no ensino do 1.º CEB

INÊS ZAMBUJO

inesgczambujo@gmail.com

Colégio Andrade Corvo

ELISABETE X. GOMES

elisabete.gomes@ese.ips.pt

Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação, CIEQV

Resumo

O presente artigo parte de uma experiência de investigação e intervenção pedagógica desenvolvida no contexto da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB.

Pretende-se descrever e refletir sobre a utilização dos jogos em contexto educativo. Defende-se que os jogos, para além de promoverem potenciais aprendizagens significativas, são uma atividade lúdica intrínseca ao ser humano.

Por fim, conclui-se que os resultados deste estudo evidenciam que através dos jogos as crianças interagem e constroem as suas aprendizagens, sendo o jogo uma ferramenta essencial no processo de ensino-aprendizagem no 1.º CEB.

Palavras-chave:

Atividade lúdica em educação; Aprender em parceria; Interação entre as crianças; Articulação curricular.

Abstract

The present article stems from an experience of pedagogical research intervention developed within the context of the Supervised Teaching Practice of the Master's Degree in Preschool Education and Teaching of Primary Education.

The aim is to describe and reflect on the use of games in an educational context. It is argued that games, besides promoting potential meaningful learning, are an intrinsic playful activity to human beings.

Finally, it is concluded that the results of this study show that through games, children interact and build their learning, with games being an essential tool in the teaching-learning process.

Key concepts:

Playful activity within education; Learning in partnership; Interaction among children; Curricular coordination.

Introdução

Huizinga (2000), no estudo que desenvolveu sobre a origem da cultura do jogo, defende que a atividade lúdica é inerente ao ser humano independentemente da faixa etária ou experiência de vida e/ou cultural. Destaca a natureza e o significado do jogo como fenómeno cultural que “ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica.” (Huizinga, 2000, p. 5). Foi neste contexto que apresentou o conceito de *Homo ludens* argumentando sobre a centralidade da atividade lúdica numa certa forma de entender o que é ser humano.

Kishimoto (2011) reflete sobre a importância da utilização dos jogos em contexto educativo, na medida em que, defendendo que a sua utilização é fundamental para o desenvolvimento das crianças, considera serem um recurso pedagógico que permite aprendizagens significativas. A autora realça que o jogo é essencial e permite “(...) a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e o desempenho de ações sensório-motoras (físico) e as trocas nas interações (social) (...)” (Kishimoto, s.d., p.36).

Partindo da relevância dos jogos para o desenvolvimento das crianças, este artigo tem por base a experiência vivenciada da concretização do

relatório de investigação que decorreu no âmbito da unidade curricular Estágio IV para conclusão dos estudos do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A intervenção pedagógica, objeto de estudo desta investigação, teve a duração de 10 semanas de estágio, com uma turma de 3.ºano do 1.ºCEB composta por 20 alunos com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos de idade, numa escola do distrito de Setúbal.

A temática do relatório de investigação, “Jogar e aprender: exploração do potencial dos jogos no ensino do 1.º CEB”, surgiu devido ao interesse crescente por meios pedagógicos respeitadores das crianças e que privilegiem a aprendizagem e a interação entre as/os alunas/os, não estando apenas centrada no/a professor/a. Ou seja, pretendeu-se estudar e vivenciar uma metodologia de ensino e aprendizagem em que os alunos são também participantes ativos em sala de aula. Neste sentido, e como se tornará evidente no desenrolar deste artigo, a utilização dos jogos em sala de aula facilitou a interação no interior do grupo-turma e a autonomia das crianças que puderam escolher quais seriam os jogos que gostariam de utilizar, tendo chegado a decidir, em conjunto, todo o processo de concretização e construção de um jogo para a turma.

Esta temática torna-se particularmente relevante no quadro de um curso que confere dupla habilitação profissional docente, em educação de infância e no ensino do 1.º CEB. Investigar e aprofundar conhecimentos sobre abordagens pedagógicas comuns ao exercício da profissão docente em creche, jardim-de-infância e no 1.º ciclo do ensino básico emerge como resposta à construção de uma identidade profissional que transcende fronteiras - do sistema educativo (dado que a educação das crianças dos 0 aos 3 anos de idade mantém-se excluída do sistema), fronteiras da obrigatoriedade escolar (a educação pré-escolar, sendo a primeira etapa da educação no interior do sistema, não é obrigatória) e de organização etária da vida das crianças (em educação de infância, o critério idade não é definidor do desenvolvimento curricular ou da organização dos grupos).

Indo ao encontro da temática e dando início à investigação sobre os jogos em contexto educativo surgiu a questão de investigação “De que modo os jogos podem ser um recurso adequado no processo de ensino-aprendizagem do 1.ºCEB?”, pretendendo-se compreender se e como podem os jogos promover aprendizagens significativas sendo também eles um recurso pedagógico que possibilita a realização de atividades prazerosas e interessantes para as crianças.

1. Fundamentação Teórica

O estudo desenvolvido teve por base conhecer e compreender teoricamente algumas das características do jogo em contexto educativo, tendo sido imprescindíveis os trabalhos de autores como Huizinga, Kishimoto, Brougère, Alves e Bianchin, entre outros. Estes que se inspiraram e desenvolveram diversos estudos sobre a cultura do jogo e a existência do lúdico como fator intrínseco ao ser humano, evidenciam as potencialidades do jogo para a infância.

No presente enquadramento teórico serão apresentadas três secções em que estas dimensões se clarificarão.

1.1. Dimensão lúdica e cultura do jogo

Partindo dos trabalhos de Huizinga sobre a cultura do jogo e a sua necessidade na vida humana, destacamos autores e estudos que aprofundaram o lugar da atividade lúdica especificamente na infância e na educação. Nessa perspetiva, Kishimoto (2011) reflete sobre a complexidade existente no jogo afirmando que existem diferentes elementos que o caracterizam, tais como, “(...) liberdade de ação do jogador ou o carácter voluntário e episódico da ação lúdica; o prazer (ou desprazer), o “não-sério” ou o efeito positivo; as regras (implícitas ou explícitas) (...) imaginação e a contextualização no tempo e no espaço.”

(Kishimoto, 2011, p. 7).

Como tal, o jogo é considerado uma atividade lúdica fundamental ao ser humano e à sua cultura, sendo de grande relevância compreender a relação entre o jogo e a infância. Alves e Bianchi (2010), apoiando-se em Piaget, defendem que a atividade lúdica faz também parte da essência das crianças e permite que se desenvolvam cognitivamente. Em concordância, Dallabona e Mendes (2004), inspiradas por Vygotsky, refletem sobre a importância da ludicidade como tendo um papel essencial no desenvolvimento do pensamento infantil no qual privilegiam o brincar e o jogar como meios que permitem o contacto com a cultura e a socialização, promovendo o desenvolvimento de aprendizagens ao nível cognitivo, visual, auditivo, tátil e motor.

Em suma, a ação lúdica, isto é brincar e jogar, faz parte da essência do ser humano e por isso desde cedo que estamos predispostos a tal atividade, por essa razão para além de oferecerem divertimento são também um meio que contribui para enriquecer intelectualmente, no qual "(...) a criança desenvolve o seu raciocínio e conduz o seu conhecimento de forma descontraída e espontânea: no jogar, ela constrói

um espaço de experimentação, de transição entre o mundo interno e externo." (Alves e Bianchi, 2010, p. 285).

1.2. A especificidade do jogo na infância

Mardell et al., (2019) no estudo que desenvolveram sobre o estado do brincar na Europa, refletem sobre o que está relacionado com o ato de jogar, afirmando que quando as pessoas jogam envolvem-se, relacionam-se e desafiam-se, sendo estes estados que permitem e conduzem à aprendizagem. Neste sentido, os autores reforçam a importância da implementação dos jogos para a aprendizagem e apresentam cinco características que nos permite identificar essa aprendizagem:

aprender através do brincar acontece quando uma atividade é divertida; implica o pensamento ativo, comprometido e consciente; ajuda as crianças a encontrar o significado sobre o que estão a fazer ou a aprender; envolve o pensamento interativo (experimentação, testar hipóteses, etc.); e envolve a interação social com os pares e os adultos. (Mardell et al., 2019, p. 233, tradução da autora) ¹

¹ Citação original "(...) learning through play happens when an activity is joyful; involves active, engaged, minds-on thinking; helps children find meaning in what they are doing or learning; involves iterative thinking

(experimentation, hypothesis testing, etc.); and involves social interaction with peers and adults."

1.3. Perspetiva educativa sobre o jogo

Focando-se este artigo na utilização dos jogos em contextos educativos, optamos por desenvolver mais este tipo de atividade lúdica. Com efeito, Kishimoto (2011) criou o conceito de “jogo educativo” como o jogo utilizado no âmbito da prática pedagógica em contexto de educação formal. A autora afirma que o jogo educativo tem duas grandes funções: a lúdica e a educativa. A função lúdica do jogo consiste na capacidade de o mesmo proporcionar diversão, prazer (ou até mesmo o desprazer); já a função educativa reside na capacidade de ensinar algo que enriquece o indivíduo, no saber, no conhecimento e na compreensão do mundo (Kishimoto, 2011, p. 19).

Conclui-se que existe, na literatura, um reconhecimento sobre a utilização de jogos em contexto educativo, considerando-se que estes contribuem significativamente para o processo de ensino-aprendizagem das crianças. Além disso, proporcionam ao professor/educador uma variedade de estratégias que promovem momentos de aprendizagem potencialmente lúdicos e gratificantes para todos os intervenientes.

2. Metodologia de Investigação

A opção metodológica do estudo, a partir do qual foi desenvolvido este artigo, corresponde à investigação sobre a prática (Ponte, 2002).

O estudo desenvolvido seguiu uma abordagem qualitativa, sendo que no âmbito da concretização do relatório de investigação deu-se maior ênfase à análise de dados dessa natureza. Relativamente às técnicas de recolha de dados, recorreu-se à observação participante, à recolha documental e a entrevistas em *focus group*.

Uma investigação qualitativa é caracterizada por ser um estudo científico

(...) que se constitui como uma actividade intelectual organizada, disciplinada e que se pretende rigorosa (...) Tem uma dimensão de questionamento filosófico, uma vez que busca o porquê dos fenómenos, e uma dimensão científica, na medida em que se baseia na reflexão sistemática e confronta as questões suscitadas com a realidade. (Alves & Azevedo, 2010, p. 49)

Neste sentido, foi fundamental estudar e compreender através da observação e da intervenção, quais os contributos dos jogos no âmbito do ensino no 1.º CEB. Bodgan e Biklen (1994) refletem ainda sobre os procedimentos éticos inerente à prática da investigação, destacando a importância do consentimento informado e da proteção dos participantes. Como tal, no início do estudo foi solicitada a autorização dos

alunos e Encarregados de Educação para a recolha de dados. Importa salientar que todas as imagens, excertos de diários de bordo e transcrições áudio das entrevistas realizadas foram autorizadas para uso. Respeitando, simultaneamente, o anonimato e a singularidade dos participantes, pediu-se às crianças que escolhessem nomes fictícios que pudessem ser usados na investigação - os quais se intitularam de CR7, Naruto, Hinata, Angel, Fake Sigma, Ruby, Tutu, Stitch, Faísca, Hogie Waggy, Jessie, Tinoco, Chip, Maggie, Marcelo, Elder, Mitsuki, Thor e Luccas.

No estudo realizado foram selecionadas três técnicas para recolha dos dados, sendo a principal a observação participante.

A observação participante é uma técnica que permite a recolha de dados através de diferentes suportes

(...) em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais. (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48)

Esta técnica foi fundamental para o desenrolar da investigação, contudo, foram também essenciais outras técnicas de investigação, nomeadamente, a recolha documental e as entrevistas semiestruturadas às crianças, em *focus group*.

A recolha documental ocorreu a partir do arquivo das tabelas de registo da utilização dos diferentes jogos ao longo da intervenção, assim como, dos esboços de produções dos alunos sobre o jogo que a turma construiu em conjunto. Estes esboços permitiram que os alunos evidenciassem as conceções para a construção do jogo, no qual estiveram presentes regras, ideias para questões, desenho do jogo, instruções e projetos de materiais. A recolha documental dos registos elaborados pelos alunos foi essencial para compreender como os alunos se apropriaram dos materiais didáticos facultados.

A técnica de entrevista em *focus group* “(...) demarca-se pelo seu carácter grupal e conseqüentemente interação entre os participantes, que não se reflete durante a implementação do inquérito por entrevista.” (Silva, et al., citado por Sá et al., 2021, p. 39), contudo é importante “(...) o controlo de um moderador que estimulará a interação e assegurará que a discussão não extravase do tema em ‘foco’.” (Amado, 2014, pp. 225–226).

Esta técnica foi utilizada numa fase final da investigação de modo a compreender as conceções das crianças sobre a utilização dos jogos em contexto educativo; as suas opiniões sobre as mudanças que sentiram ter existido relativamente à socialização e interação da turma; e conhecer as ideias dos alunos sobre os jogos utilizados e o jogo final construído em turma.

3. Intervenção Pedagógica

A intervenção pedagógica, objeto desta investigação, ocorreu após uma semana completa de observação, mais precisamente de segunda a quarta-feira no período de 27 de março a 7 de junho. Dos/as 20 alunos/as da turma do 3.º ano do 1.º CEB de uma escola na região metropolitana de Lisboa, 12 eram do sexo masculino e 8 do sexo feminino; sendo um grupo muito heterogéneo ao nível das suas nacionalidades, sendo que todas as crianças dominavam adequadamente a língua portuguesa. A turma do 3.º ano tinha apenas 20 alunos por ser uma turma reduzida pelo facto de existirem 2 crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE). A professora titular acompanhava a turma desde o 2.º ano e tinha como referência pedagógica uma dinâmica de trabalho mais centrada no professor, alicerçada nos documentos orientadores institucionais: o Projeto Educativo do Agrupamento, o

Plano Anual de Atividades, o documento orientador das Aprendizagens Essenciais do 1.º CEB e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

No contexto do estágio, foram propostas e planeadas 9 atividades lúdicas, conforme se apresenta, mais à frente, na tabela n.º 1. Os diferentes jogos foram realizados em vários locais, sendo alguns em sala de aula e outros no exterior, uns de cariz mais centrado nos conteúdos programáticos relativos às áreas curriculares, outros de modo a privilegiar a interação entre os alunos.

Dallabona e Mendes (2004) refletem sobre a importância do brincar e do jogar afirmando que estas práticas

geram um espaço para pensar, sendo que a criança avança no raciocínio, desenvolve o pensamento, estabelece contatos sociais, compreende o meio, satisfaz desejos, desenvolve habilidades, conhecimentos e criatividade. As interações que o brincar e o jogo oportunizam favorecem a superação do egocentrismo, desenvolvendo solidariedade e a empatia (...) (p.110)

Neste sentido, a implementação dos jogos em contexto educativo teve um objetivo principal geral: proporcionar momentos lúdicos com os jogos que permitam promover diversas aprendizagens.

De seguida é apresentada uma tabela organizada por ordem cronológica dos jogos implementados ao longo do estágio indicando o nome do jogo, a dinâmica do mesmo, o local onde foi dinamizado, bem como a sua intencionalidade pedagógica ou objetivos de aprendizagem.

Tabela 1

Grelha de jogos dinamizados

Implementação	Jogos	Intencionalidade Pedagógica/ Objetivos de aprendizagem	Dinâmica do Jogo	Local
17/04/2023	Jogo das Interjeições	<ul style="list-style-type: none"> Compreender e utilizar as interjeições “ah”, “oh” e “uau”; Participar em jogos realizando habilidades motoras simples associadas às indicações da história e sinalizadores (interjeições). 	Individual Grupo	Campo de jogos
02/05/2023	Caça ao Tesouro	<ul style="list-style-type: none"> Compreender jogos com regras; Recordar conteúdos anteriormente lecionados, interligados às áreas do português, matemática e estudo do meio; Proporcionar momentos de aprendizagem em parceria. 	Individual	Sala de aula
	Glória	<ul style="list-style-type: none"> Promover a interação em grupo; Conhecer e respeitar regras de jogo. 	Individual	Sala de aula
	Quantos Questões Multiplicação	<ul style="list-style-type: none"> Recordar e treinar a multiplicação. 	Individual	Sala de aula
09/05/2023	Aprendilândia	<ul style="list-style-type: none"> Consolidar conhecimentos sobre: hábitos de vida saudável, interações entre os seres vivos, cadeia alimentar – (estudo do meio); classes de palavras, classificação de palavras quanto ao 	Individual	Sala de aula

Implementação	Jogos	Intencionalidade Pedagógica/ Objetivos de aprendizagem	Dinâmica do Jogo	Local
		n.º de sílabas, banda desenhada (português); noções de medida do tempo (h, min., seg.), números ordinais, reflexão de figuras e uso do dinheiro (matemática).		
	Robot – Os Constituintes do Artista	<ul style="list-style-type: none"> Consolidar conhecimentos sobre: funções sintáticas e constituintes centrais da frase (grupo nominal e grupo verbal); Compreender noções básicas de robótica, a partir da orientação e movimentação de um robot; Realizar instruções e responder a questões relacionadas com compreensão da leitura da história “Sou um artista” e sobre funções sintáticas. 	Individual Grupo	Sala de aula
15/05/2023	Dominó das Frações	<ul style="list-style-type: none"> Consolidação: frações (comparar e ordenar; reconhecer relações; identificar representações de frações em gráficos de barras e circulares) 	Individual	Sala de aula
24/05/2023	Peddy Paper	<ul style="list-style-type: none"> Orientação (utilizando um mapa); Conhecer jogos tradicionais; Consolidar conhecimentos sobre: fenómenos provocados pelo vento, movimentos da Terra e da Lua (estudo do meio); classes de palavras, sinónimos e antónimos, funções sintáticas (português); frações, figuras equivalentes, ordem crescente e decrescente, resolução de problemas, tangram e reflexões (matemática). 	Grupo	Exterior
05/06/2023	Divertilândia	<ul style="list-style-type: none"> Compreender a interação em jogos de grupo; Criar regras e instruções; Desenvolver o espírito de equipa; Característica de um jogo; Proporcionar momentos de aprendizagem em parceria; Revisão de conteúdos abordados. 	Individual	Campo de jogos

Como evidenciado na tabela anterior, foram implementados jogos

com diversas dinâmicas de jogo e em diferentes locais. Contudo, antes de pensar nos jogos que iria criar tentei compreender, junto da professora cooperante e a partir da observação que fui realizando, quais os jogos que os alunos conheciam e com que estavam familiarizados, assim como, a eventual frequência da sua utilização em contexto escolar. Percebi rapidamente que eram realizados alguns jogos digitais no quadro interativo, sendo de cariz mais individual e resposta fechada, sendo os jogos controlados e dirigidos pela professora. Eram em tudo semelhantes a fichas ou testes recorrendo a ferramentas digitais de aparência lúdica, no entanto tradutora de uma metodologia tradicional centrada no professor.

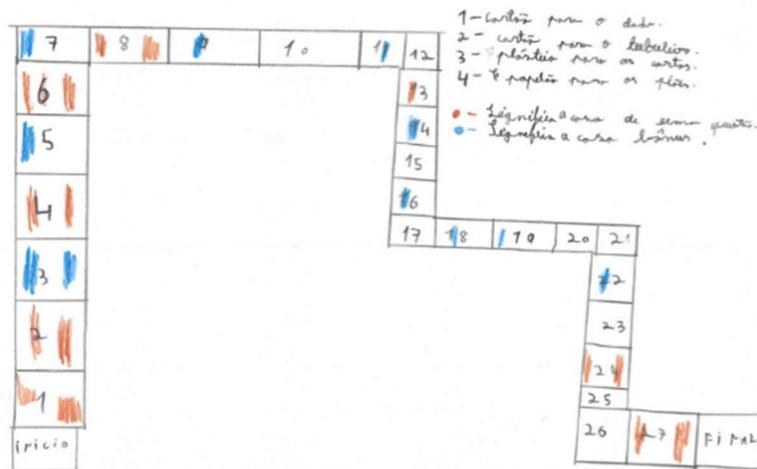
A perspetiva e conceção de jogo defendidas neste estudo são de outra natureza e exigem que a/o docente assuma um papel de mediação e observação durante a realização dos jogos. Agilizámos e conversámos sobre como seria possível chegar a um consenso entre as diferentes conceções de jogo em presença no contexto de estágio e optámos pelos jogos apresentados na tabela, cuja concretização permite abordar conteúdos curriculares para que os alunos pudessem rever e reforçar aprendizagens, sem perder a dimensão lúdica.

Indo ao encontro das sugestões da professora cooperante, deu-se início a jogos mais ligados às áreas da matemática, do português, do estudo do meio e da educação física, de modo que os alunos aprendessem e consolidassem conteúdos anteriormente lecionados, criando assim oportunidades para uma abordagem pedagógica mais lúdica. Desde o início que um dos pontos fundamentais na intervenção era promover situações que fossem ao encontro dos interesses dos alunos e criar com eles atividades de cariz mais pessoal, por essa razão os jogos foram criados e organizados por mim, à exceção do último, *Divertilândia*, que foi criado e organizado coletivamente, envolvendo ambas as estagiárias, a professora cooperante e os/as alunos/as do 3.º ano.

Em termos globais, o jogo “Divertilândia” foi o culminar de toda a intervenção pedagógica, reunindo em si os vários elementos lúdicos e de aprendizagem que foram sendo trabalhados ao longo do estágio. Por esta razão, no que se segue, apresenta-se de forma mais detalhada o desenrolar deste jogo.

Figura 1

Formato do jogo selecionado pelas crianças - Esboço Divertilândia



3.1. Rumo à Divertilândia

Na etapa final do estágio, foi sugerido às crianças a criação de um jogo da turma, sugestão esta que foi entusiasticamente aceite. Tivemos uma semana para planear todo o projeto de concretização do jogo, tendo sido um processo ambicioso devido ao pouco tempo disponível e a todas as etapas a realizar para conseguir chegar a um resultado. Inicialmente, foi feita uma apresentação, com recurso ao *powerpoint*, para definir em turma como poderíamos contruir o jogo, que materiais seriam necessários, que nome poderia ter e qual seria o seu tema.

Neste processo, as crianças deram sugestões e fizeram votações para apoiar a tomada de decisões. Decidiu-se que o nome seria “Divertilândia” e o tema a interdisciplinaridade - tendo em conta as suas idades e por ser realizado na escola tinha de ter questões sobre os conteúdos que estavam a aprender.

Cada aluno/a fez, então, um esboço para o formato do jogo e votámos no que seria mais adequado seguindo algumas indicações, quanto ao espaço, ao número de alunos, o tempo para a construção, entre outros aspetos. O esboço que se apresenta na fig. 1 foi o eleito pela turma, por se considerar que correspondia mais plenamente a todos os requisitos.

No dia 30 de maio de 2023, procedemos à continuação da construção do jogo decidimos: o que fazer, como nos iríamos organizar e como íamos distribuir as tarefas pela turma. Concluimos que teriam de se construir: 3 casas bónus de cor amarela; que as casas verdes seriam para perguntas de estudo do meio, as casas azuis seriam para português, as vermelhas seriam para matemática (indo ao encontro das cores dos manuais da turma) e as cor de rosa seriam para educação física; 5 cartões com perguntas para cada disciplina (matemática, português e estudo do meio), à exceção de educação física que seriam 4 cartões;

2 casas com dados (para rodar novamente); e 3 casas com armadilhas (uma casa com uma caveira, uma com um poço e uma com uma fogueira). Nas instruções, decidimos que fazia sentido colocar o número de jogadores e para que idade seria indicado o jogo. As/os alunas/os consideraram que a idade aconselhada seria entre os 8 e 10 anos justificando com a complexidade das perguntas, ou seja, que se fossem para jogar pessoas mais velhas, as perguntas eram muito fáceis. De seguida, decidiram entre si a distribuição das tarefas, tendo havido alguma dificuldade em decidirem quem iria realizar os cartões com perguntas para português, pois ninguém queria ficar com essa responsabilidade. Conversei com os alunos e tentei que eles chegassem a um consenso. Por fim, chegou-se à distribuição de tarefas que se apresenta na figura 2:

Figura 2*Distribuição de tarefas*

Cartas de português (5)	Cartas de matemática (5)	Cartas de estudo do meio (5)	Cartas de Educação Física (4)	Casas Bónus (3)	Casas com armadilhas (3)	Casa do "início" e do "fim" (2)
CR7 Hinata	Angel Fake Sigma	Ruby Tutu	Naruto Stitch Faisca	Waggy Jessie	Tinoco Chip	Mitsuki Luccas
Construir as regras		Construir as instruções		Dados		
Maggie Marcelo		Elder Thor		Gabinete		

Seguiu-se a concretização de todas as tarefas, de que se destacam as perguntas sobre as diferentes áreas curriculares, pois foram realizadas pelos alunos esboços como possíveis perguntas para o jogo, nas disciplinas de português, matemática e estudo do meio. Para esta tarefa, fizeram revisões de alguns conteúdos anteriormente lecionados e criaram questões que facilmente conseguissem responder, para poder posteriormente ajudar os colegas, caso surgissem dúvidas.

No dia 5 de junho de 2023, último dia de estágio e de intervenção, tal como planeado, realizamos o jogo em turma todos juntos, como se apresenta na fig. 3. As crianças quiseram que eu fosse a leitora das perguntas, enquanto elas realizariam a tarefa de peões do jogo. Este

jogo foi realizado no exterior, mais concretamente, no campo de jogos da escola, devido às suas dimensões, ao facto de ser jogado em grande grupo e de forma que pudesse auxiliar na interação entre os alunos.

Figura 3

Jogo Divertilândia



Importa realçar que, neste jogo em particular, foi visível o envolvimento e o empenho dos alunos em todo o processo, a sua interajuda e cooperação, a partilha de ideias e principalmente aprenderem a ouvir o outro e a resolver conflitos entre eles.

Nas entrevistas realizadas em *focus group*, vários foram os grupos que

evidenciaram aprendizagens realizadas ao nível do “respeito pelo outro”, “respeitar as regras do jogo” e do trabalho em grupo, de “não gozar com os outros”, revelando aspetos inerentes aos jogos e à aquisição de competências sociais.

Destaco algumas evidências referidas pelos alunos durante as entrevistas sobre a realização e concretização do jogo Divertilândia: Hogue Waggy afirmou: “Aprendemos que não importa ganhar ou errar, o que importa é nos divertir.”; Angel: “Eu aprendi a ter mais amizade, porque ninguém gozou um do outro.”; Marcelo: “(...) eu aprendi que temos de ser pacientes e cumprir as regras.”; Ruby: “Nós aprendemos imensas coisas, a ter paciência, ser humilde, não se gabar quando se ganha, não gozar quando uma pessoa perdeu ou ainda está no início. E também aprendemos as matérias!”; e CR7: “(...) na Divertilândia eu diverti-me porque fizemos coisas juntos (...)”.

Com base no observado e referido pelos alunos pode-se constatar que o jogo possibilitou de forma positiva o trabalho em grupo, permitiu fortalecer amizades e desenvolver aprendizagens ao nível social como a paciência e humildade, tal como, favoreceu o princípio do respeito pelo outro e da aceitação da diversidade entre as crianças, enquanto aprenderam conteúdos curriculares ligados ao português, à

matemática, ao estudo do meio, à educação física e também às artes plásticas que foram essenciais para a construção dos materiais/peças dos jogos.

Em suma, o jogo foi uma estratégia que permitiu desenvolver diferentes áreas de competência, tanto a nível social, como emocional, cultural, cognitivo, motor, curricular e linguístico, como se foi tornando claro ao longo da apresentação da intervenção.

Reflexões finais

Este projeto de investigação e intervenção pedagógica pretende ser um contributo para o aprofundamento do conhecimento sobre a utilização dos jogos em contexto educativo e para alargar o repertório de abordagens e recursos pedagógicos adequados ao exercício docente em educação de infância e no 1.º CEB. De facto, independentemente da idade,

Através dos jogos a criança (...) inventa, descobre, aprende e valida suas habilidades, explora as suas potencialidades e a sua afetividade se harmoniza em relação a si própria e ao outro (...) importante não apenas para incentivar a imaginação nas crianças, mas para desenvolver as habilidades linguísticas, sociais e cognitivas. (Franco, 2018, p. 2)

No decorrer do estudo foi possível construir conhecimentos relativamente à complexidade que está por trás do conceito de jogo educativo, e como possibilita às crianças um modo de aprender mais lúdico, divertido e, simultaneamente, mais significativo, dada a concentração, negociação e motivação subjacentes. Realço que uma das características essenciais aos jogos é a sua versatilidade na forma como podem ser explorados, o que permite e facilita ao docente articular diferentes áreas do currículo, bem como auxilia no planeamento de atividades diversificadas, desafiadoras e interessantes para os alunos, revelando-se um facilitador do processo de ensino-aprendizagem. Os jogos puderam ajudar os alunos a consolidar conhecimentos e, foram um meio de auto verificação do seu próprio conhecimento num determinado conteúdo.

O facto de a estagiária ter uma participação mais distanciada sem intervir durante os momentos de dinamização permitiu ter um olhar atento e assim captar e compreender todas estas dimensões do uso dos jogos em contextos educativo, tal como defendidas por Kishimoto (2011) que, ao conceptualizar a utilização do jogo na escola, recorre a Campagne e sugere quatro critérios que devem ser tidos em conta:

1. o valor experimental – permitir a exploração e a manipulação; 2. o valor da estruturação – dar suporte à construção da personalidade infantil; 3. o valor de relação – colocar a criança em contato com seus pares e adultos, com objetivos e com o ambiente em geral para proporcionar o estabelecimento de relações e 4. o valor lúdico – avaliar se os objetos possuem as qualidades que estimulam o aparecimento da ação lúdica. (Kishimoto, 2011, p. 20)

Já a realização de entrevistas em *focus group* permitiu-me aprofundar a compreensão relativamente ao que pensam as crianças sobre os processos de ensino-aprendizagem em que estão envolvidos, tendo-se tornado clara a relevância das suas opiniões. Escutar as crianças em situação de entrevista em *focus group* revelou-se não apenas uma técnica de investigação adequada, mas também uma estratégia pedagógica de enorme validade para quem se constrói como educadora-professora.

Em termos globais, todo o processo de intervenção e investigação foi bastante gratificante para mim enquanto profissional de educação pois possibilitou-me observar o entusiasmo dos alunos em situações de aprendizagem e permitiu-me alicerçar pedagogicamente a última

etapa da minha formação inicial. Realça-se ainda a importância do processo de reflexão e construção de conhecimento para e sobre a prática profissional docente. Como mostra Correia (2012) “Os professores que refletem a ação e sobre a ação estão envolvidos num processo investigativo, não só tentando compreender-se a si próprios melhor como professores, mas também procurando melhorar o seu ensino.” (p.10). O que vai ao encontro de Alarcão (2001) que afirma que melhorar o sistema de ensino é um processo que implica refletir sobre a competência de ensinar, assim como aperfeiçoar a prática de ensinar, que engloba todo um processo em evolução e progresso.

O estágio, através da integração da investigação com a intervenção pedagógica, é uma oportunidade para clarificar algumas dúvidas e apaziguar ansiedades sobre a prática e metodologias de trabalho, para relembrar conceitos e valores que alicerçam a construção da identidade profissional docente. Como mostra Sá-Chaves (2000), seguindo a perspectiva de Schön, “é na continuidade do processo reflexivo, em todas as suas modalidades e ocasiões integrantes do continuum de formação, que reside o fulcro da própria formação.” (p.14).

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? Em *Cadernos de Formação de Professores* (1–1, pp. 21–30). Porto Editores.
- Alves, M. G., & Azevedo, N. R. (2010). Investigar em Educação: Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multi-Referenciado. UIED-Unidade de Investigação Educação de Desenvolvimento.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Universidade de Coimbra.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação—Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Correia, C. (2012). *A brincar também se aprende [Relatório de Mestrado]*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Dallabona, S. R., & Mendes, S. M. S. (2004). O Lúdico na Educação Infantil: Jogar, brincar, uma forma de educar. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*, 1(4), 107–112.
- Franco, M. A. de O. (2018). Jogos como ferramenta para favorecer a aprendizagem. V Conedu - Congresso Nacional de Educação.
- Huizinga, J. (2000). *Homo Ludens—Da origem da cultura ao jogo* (4a). Editora Perspectiva.
- Kishimoto, T. (2011). *O jogo e a educação infantil*. Cengage Learning.
- Kishimoto, T. (s.d.). Capítulo I - O jogo e a educação infantil. Em *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação* (8a, pp. 13–43). Cortez Editora.
- Mardell, B., Solis, S. L., & Bray, O. (2019). The state of play in school: Defining and playful learning in formal education settings. *International Journal of Play*, 8(3), 232–236.

Ponte, J. P. da. (2002). Refletir e investigar sobre a prática profissional. Em *Investigar a nossa própria prática* (pp. 5–28).

Sá, P., Costa, A. P., & Moreira, A. (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: Recolha de dados* (1a, Vol. 2). Universidade de Aveiro.

Sá-Chaves, I. (2000). Capítulo I - Portfolios: No fluir das concepções, das metodologias e dos instrumentos. Em *Portfólios reflexivos—Estratégia de formação e de supervisão* (1.a, pp. 11–17). Universidade de Aveiro.

Notas curriculares

Inês Gabriela Camacho Zambujo é licenciada em Educação Básica (2021) e Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (2023) pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. Interessa-se por metodologias de trabalho diferenciadas que sejam facilitadoras na aprendizagem das crianças, assim como considera que estes podem ser métodos de trabalho que possibilitam a autonomia.

Elisabete X. Gomes é professora de Pedagogia na ESE-IPS, onde desempenha funções de coordenadora adjunta do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB. Doutora em Ciências da Educação, na especialidade de Educação e Desenvolvimento, pela Universidade Nova de Lisboa é, desde 2023, membro integrado do Centro de Investigação em Qualidade de Vida. Interessa-se por temáticas de fronteira entre a educação e outros fenómenos humanos complexos, como a vida nas cidades e as práticas artísticas e culturais; tem vindo a dedicar-se à formação inicial de educadoras/es de infância e professores/as e à busca por formas democráticas e singulares de vida (pedagógica).