

**Universidade dos Açores**  
**Faculdade de Ciências Sociais e Humanas**

## **Relatório de Estágio**

*Práticas de integração curricular na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico: exploração das potencialidades do jogo pedagógico*

**Carolina Paula Faria Coelho**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade dos Açores para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no ano letivo de 2015/2016, sob orientação científica da Prof.<sup>a</sup> Doutora Raquel José de Jesus Vigário Dinis.

## **Agradecimentos**

Todo o processo de estágio bem como a realização do presente relatório consistiu no culminar de uma longa e trabalhosa caminhada. Desta forma, gostaria de expressar a minha gratidão a todos os que me apoiaram neste percurso, demonstrando paciência e compreensão por todas as horas ausentes.

Em primeiro lugar, aos meus pais, por representarem os pilares da minha vida, a minha base de educação e de valores. Pelo seu amor incondicional, pelo apoio e incentivo constante, perante todos os obstáculos que surgiam, e, acima de tudo, por me terem dado a possibilidade de concretizar este sonho.

À minha irmã, pela ajuda dispensada, pelo incentivo, pela motivação e pela paciência nas horas de cansaço e de inquietação.

Ao Rodrigo, pelo apoio, compreensão, companheirismo, amizade, cumplicidade e motivação para continuar este percurso.

A todos os meus amigos, pelos momentos de desabafo, de alegria, de partilha de experiências. Pela verdadeira amizade, por todo o seu apoio, pelas palavras positivas e por nunca me terem deixado desistir. Se cheguei ao fim desta longa caminhada, em parte, foi pela força e motivação que todos eles me deram.

Um especial agradecimento à Prof.<sup>a</sup> Doutora Raquel Dinis, orientadora deste relatório, e orientadora de estágio no contexto da Educação Pré-Escolar, pela sua orientação e acompanhamento, pelas palavras de força e motivação ao longo deste percurso e pela confiança demonstrada no meu trabalho.

À Prof.<sup>a</sup> Doutora Susana Mira Leal, que orientou a minha prática no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pelo acompanhamento e orientação, pelas instruções e ensinamentos ao longo de todo o estágio pedagógico.

À educadora e à professora cooperante pela sua disponibilidade, abrindo as portas das duas salas e partilhando as suas experiências pessoais e profissionais, pelo companheirismo, amizade, cooperação, pelas palavras de incentivo, que me fizeram crescer enquanto pessoa e enquanto futura profissional docente.

E, ainda, um agradecimento a todas as crianças que nos acompanharam ao longo de todo este processo. De certa forma, elas influenciaram também o nosso percurso pedagógico, transformando-o numa caminhada fascinante. Levo-as carinhosamente no meu coração. Sem elas, nada disto seria possível.

A todos, muito obrigada!

## Índice geral

Índice de Anexos.....	iv
Índice de Quadros.....	iv
Índice de Figuras.....	v
Resumo.....	vii
Abstract.....	ix
Introdução.....	1
<b>Capítulo I – Ser Educador/ Professor: fundamentos e perspectivas.....</b>	<b>3</b>
1.1. Ser Educador/ Professor: conhecer o Perfil de Desempenho Profissional.....	4
1.2. A integração curricular como princípio na educação.....	12
1.2.1. Integração curricular: conceito e dimensões.....	15
1.3. Potencialidades do jogo pedagógico para a integração curricular.....	23
1.3.1. O jogo: conceito, características e classificações.....	23
<b>Capítulo II – O Estágio Pedagógico.....</b>	<b>41</b>
2.1. O Estágio Pedagógico na Formação Inicial de docentes.....	43
2.1.1. Dinâmicas formativas no contexto de Estágio Pedagógico.....	46
2.1.1.1. Observação.....	48
2.1.1.2. Planificação/ Intervenção.....	49
2.1.1.3. Avaliação.....	51
2.1.1.4. Reflexão.....	52
2.2. Os contextos de ação/ intervenção nos Estágios Pedagógicos I e II.....	53
2.2.1. Caracterização do meio.....	54
2.2.2. Caracterização da escola.....	54
2.3. Práticas Pedagógicas em Contexto da Educação Pré-Escolar.....	55
2.3.1. Caracterização da sala.....	56
2.3.2. Caracterização do grupo.....	57
2.3.3. A Integração Curricular: práticas pedagógicas na Educação Pré-Escolar.....	59
2.3.3.1. Exploração das potencialidades do jogo pedagógico para a integração curricular na Educação Pré-Escolar.....	70
2.4. Práticas Pedagógicas em Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	83
2.4.1. Caracterização da sala.....	84
2.4.2. Caracterização da turma.....	85
2.4.3. A Integração Curricular: práticas pedagógicas no 1.º Ciclo do Ensino Básico....	86
2.4.3.1. Exploração das potencialidades do jogo pedagógico para a integração curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	96
<b>Capítulo III – Estudo sobre concepções e práticas docentes de integração curricular na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico: exploração das potencialidades do Jogo Pedagógico.....</b>	<b>107</b>
3.1. Contextualização e introdução ao estudo.....	108

3.2.Procedimentos metodológicos e instrumentos utilizados.....	108
3.3.Caracterização dos participantes.....	110
3.4.Apresentação e discussão dos resultados.....	112
3.4.1. Desenvolvimento de experiências de aprendizagem promotoras da integração curricular.....	112
3.4.1.1. Representações dos docentes que declaram não desenvolver experiências de aprendizagem promotoras da integração curricular.....	113
3.4.1.2. Representações dos docentes que declaram desenvolver experiências de aprendizagem promotoras da integração curricular.....	114
3.4.1.2.1. Tipos de recursos/ materiais/ atividades mais utilizados pelos docentes que declaram desenvolver experiências de aprendizagem promotoras da integração curricular.....	114
3.4.1.2.2. Tipos de jogos privilegiados pelos docentes nas suas práticas pedagógicas.....	116
3.4.2. Concepções dos docentes sobre a integração curricular.....	119
3.5.Conclusões e limitações do estudo.....	123
Considerações finais.....	126
Referências bibliográficas.....	130
Anexos.....	138

## **Índice de Anexos**

- Anexo 1 – Excerto da grelha de avaliação do jogo “Brincando com as emoções”  
Anexo 2 – Excerto da grelha de avaliação do jogo “Descobre o que é!”  
Anexo 3 – Excerto da grelha de avaliação da atividade de jogo “Construção de um mapa de conceitos”  
Anexo 4 – Excerto da grelha de avaliação da atividade de jogo “Descobrimo os animais”  
Anexo 5 – Inquérito por Questionário

## **Índice de Quadros**

Quadro 1 – Características gerais do jogo e respetivas descrições segundo Huizinga (Huizinga, 1980, citado por Santos, 2008).....	24
Quadro 2 – Características do jogo pedagógico, definidas por Caillois (1990).....	25
Quadro 3 – Categorização dos tipos de jogo segundo Piaget (Elaborado a partir de Piaget, 1971).....	31
Quadro 4 – Categorização dos tipos de jogo segundo Caillois (Elaborado a partir de Caillois, 1990).....	32
Quadro 5 – Categorização dos tipos de jogo segundo Wallon (Elaborado a partir de Wallon, 1995).....	33
Quadro 6 – Categorização dos tipos de jogo segundo Grandó (Elaborado a partir de Grandó, 1995).....	34
Quadro 7 – Categorização dos tipos de jogo segundo Condessa e Fialho (Elaborado a partir de Condessa & Fialho, 2010).....	36
Quadro 8 – Características dos recursos didáticos eficazes (Elaborado a partir de Correia, 1995).....	38
Quadro 9 – Síntese das atividades/ experiências de aprendizagem/ materiais de integração curricular desenvolvidas no contexto da Educação Pré-Escolar.....	60
Quadro 10 – Análise do potencial de integração curricular do jogo “Brincando com as emoções”.....	74
Quadro 11 – Análise do potencial de integração curricular do jogo “Descobre o que é!”.....	80
Quadro 12 – Horário semanal proposto pela escola.....	84
Quadro 13 – Síntese das atividades desenvolvidas no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	88
Quadro 14 – Análise do potencial de integração curricular do jogo “Construção de um mapa de conceitos”.....	94
Quadro 15 – Análise do potencial de integração curricular do jogo “Descobrimo os animais”.....	105
Quadro 16 – Caracterização dos participantes do estudo.....	110
Quadro 17 – Desenvolvimento de experiências de aprendizagem promotoras da integração curricular.....	112
Quadro 18 – Razões subjacentes ao não desenvolvimento de práticas de integração curricular.....	113

Quadro 19 – Tipos de jogo privilegiados pelos docentes nas suas práticas pedagógicas.....	117
Quadro 20 - Categorização global das respostas dos docentes quanto às suas perspetivas sobre a integração curricular.....	119

## Índice de Figuras

Figura 1 – Representação esquemática das dimensões do perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, estabelecido no Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto.....	5
Figura 2 – Dimensões da Integração Curricular (Elaborado a partir de Beane (2002).....	16
Figura 3 – Dimensões da Integração Curricular (Alonso, 1998, 2001, 2002).....	18
Figura 4 – Cenário de Integração (Pombo, Guimarães & Levy, 1994).....	20
Figura 5 – Categorização dos tipos de jogo segundo Bühler (Bühler, 1928, citada por Pessanha, 2001).....	30
Figura 6 – Dinâmicas formativas no contexto de Estágio Pedagógico.....	46
Figura 7 – Casas com missões.....	71
Figura 8 – Descubre o que há a mais! – Descobrir o intruso (Casa n.º 3).....	72
Figura 9 – Qual a que está certa? – Selecionar a resposta correta (Casa n.º 7).....	72
Figura 10 – Coloca por ordem! – Sequência de imagens (Casa n.º 11).....	72
Figura 11 – Caixas das quatro categorias do jogo.....	77
Figura 12 – Categoria da mímica – a equipa tenta adivinhar o que o colega está a representar.....	78
Figura 13 – Categoria do desenho – a equipa tenta descobrir o que o colega está a desenhar.....	78
Figura 14 – Registos das crianças no final do estágio.....	83
Figura 15 – Disposição da Sala de aula.....	84
Figura 16 – Enciclopédia Animal construída pela turma.....	103
Figura 17 – Recursos/ materiais/ atividades mais utilizados pelos docentes para promover a integração curricular.....	115

## Resumo

O presente relatório de estágio refere-se às práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito dos Estágios Pedagógicos I (desenvolvido em contexto de Educação Pré-Escolar) e II (desenvolvido em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico) no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A análise e reflexão sobre os percursos formativos vivenciados implicou a abordagem, a partir da literatura da especialidade, a perspectivas e fundamentos sobre a natureza e âmbito da docência, da formação de docentes e da importância do estágio pedagógico. Neste domínio assumiu, para nós, particular relevância a análise aos perfis (geral e específicos) de desempenho profissional para a docência, que constituem, também, quadros orientadores para a organização e acreditação dos cursos que conferem a habilitação profissional para a docência.

Considerando a importância fundamental da integração curricular para a promoção do sucesso e da qualidade educativa, optámos por abordar, à luz da bibliografia da especialidade, fundamentos e perspectivas neste domínio. Aqui, em complementaridade, decidimos proceder à exploração das potencialidades do jogo pedagógico para a promoção da integração curricular, considerada numa perspectiva rica e abrangente. A abordagem aos fundamentos científico-pedagógicos do jogo e das dinâmicas a ele associadas permitiu-nos constatar a sua riqueza e o seu elevado potencial para o desenvolvimento integral das crianças/ alunos, bem como para a integração curricular, nas suas múltiplas aceções.

Assim sendo, e procurando uma compreensão mais abrangente sobre a prática da integração curricular e, nomeadamente sobre as potencialidades do jogo pedagógico neste domínio, considerámos duas abordagens complementares: uma centrada na análise e reflexão sobre as práticas desenvolvidas pela estagiária neste domínio, e outra baseada na realização de um pequeno estudo exploratório (utilizando o inquérito por questionário) sobre as conceções e representações de educadores e de professores relativamente à integração curricular e às suas próprias práticas neste âmbito, nomeadamente as que envolvem o jogo pedagógico.

As práticas pedagógicas desenvolvidas nos estágios revelaram-se fundamentais para a nossa formação, permitindo-nos desenvolver e mobilizar conhecimentos e competências diversos, no sentido da organização e gestão adequada, coerente,

integradora e significativa dos processos de ensino e de aprendizagem pelos quais eramos responsáveis.

O estudo realizado, por seu turno, possibilitou uma compreensão mais ampla deste assunto, revelando a predominância de concepções parciais e redutoras da integração curricular, nomeadamente associadas à integração dos conhecimentos/ conteúdos/ áreas disciplinares. Do mesmo modo, apurámos a necessidade de os docentes participantes neste estudo conferirem maior destaque e protagonismo ao jogo no contexto global das suas práticas, a fim de se puderem concretizar as inúmeras vantagens e potencialidades reconhecidas ao jogo no que respeita à promoção de aprendizagens ativas, motivadoras, integradas e significativas.

Neste enquadramento, considerando articuladamente os contributos da bibliografia da especialidade consultada, destacamos o facto de as práticas de integração curricular, bem como as práticas de jogo com esse propósito, requererem intencionalidade, organização e reflexão, no sentido da plena concretização do seu potencial.

## **Abstract**

The current internship report refers to the pedagogical practices developed in the framework of the Pedagogical Internships I (developed in the context of Pre-School Education) and II (developed in the context of the 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education), in the Master in Pre-School Education and Teaching of the 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education.

The approach was implied by the analysis and reflection of the formative paths experienced from the literature of the specialty to perspectives and foundations on the nature and scope of the teaching, training of teachers and the importance of the pedagogic internship. In this field, the analysis of the (general and specific) profiles of professional performance for teaching has been of particular relevance to us, which are also guiding frameworks for the organization and accreditation of courses that confer professional qualifications for teaching.

Considering the fundamental importance of curricular integration for the promotion of success and educational quality, we have chosen to approach, in the light of the literature of the specialty, fundamentals and perspectives in this field. Here, in complementarity, we decided to explore the potentialities of the pedagogical game for the promotion of curricular integration, considered a rich and comprehensive perspective. The approach to the scientific-pedagogical foundations of the game and the dynamics associated with it enabled us to verify its richness and its high potential for the integral development of the children / students, as well as for the curricular integration, in its multiple ways.

Therefore, and seeking a broader understanding of the practice of curricular integration, and in particular the potential of the pedagogical game in this field, we considered two complementary approaches: one focused on the analysis and reflection of the practices developed by the trainee in this field, and another based on a small exploratory study (using a questionnaire survey) about the conceptions and representations of educators and teachers regarding the curricular integration and their own practices in this field, especially those involving the pedagogical game.

The pedagogical practices developed during the internships have proved to be fundamental to our training, allowing us to develop and mobilize diverse knowledge and competences, in the sense of adequate, coherent, integrative and meaningful organization and management of the teaching and learning processes for which we were responsible.

The study, in turn, enabled a broader understanding of this subject, revealing the predominance of partial conceptions and reducers of curricular integration, namely associated to the integration of knowledge / contents / disciplinary areas. Likewise, we verified the need for the teachers participating in this study to give greater prominence to the game in the global context of their practices, in order to be able to realize the innumerable advantages and potentialities of the game regarding the promotion of active, motivating, integrated and meaningful learning.

In this context, considering the contributions of the bibliography of the specialty consulted, we highlight the fact that practices of curricular integration, as well as the game practices with this purpose, require intentionality, organization and reflection, in the sense of the full realization of its potential.

## **Introdução**

O presente relatório de estágio apresenta-se no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, da Universidade dos Açores. A elaboração deste documento e a sua aprovação em ato público de defesa, constitui um requisito necessário à obtenção do grau de Mestre, conferente de habilitação para a docência nos contextos de Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Assim, o relatório de estágio oferece uma oportunidade ímpar para a apresentação, análise e reflexão fundamentadas (a partir da bibliografia da especialidade) sobre as nossas práticas pedagógicas em contexto de estágio, que, por si só, constituem uma etapa rica em aprendizagens, experiências e vivências pessoais e profissionais, propiciadoras do desenvolvimento e mobilização de um vasto conjunto de saberes e competências inerentes à organização e gestão do currículo, que se pretende adequada, integradora, significativa para todas as crianças/ alunos, contextualizada no meio e na escola/ comunidade educativa, segundo princípios éticos e deontológicos.

Nestes cenários, na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, assume particular primazia o globalizante e integrador do currículo. Este pressuposto exige ao educador/ professor, uma atitude investigativa, reflexiva e crítica no que respeita à organização intencional de processos de ensino e de aprendizagem que se pretendem ricos, coerentes e fecundos.

A temática selecionada para aprofundamento versa a integração curricular, considerada nas suas múltiplas aceções e dimensões como uma prática de qualidade e de excelência em educação (Alonso, 1998, 2001, 2002; Beane, 2002, 2003). Neste âmbito, perfilou-se, ainda, a possibilidade da exploração das potencialidades do jogo pedagógico, reconhecendo-se o seu valor na promoção do desenvolvimento global das crianças/ alunos, considerando a autonomia, a socialização, bem como a promoção integrada e significativa das diversas aprendizagens e competências curriculares. Assim, assumimos como objetivos para este relatório de estágio:

- Analisar de forma fundamentada as práticas desenvolvidas em contexto de estágio;
- Aprofundar conhecimentos sobre os pressupostos científico-pedagógicos inerentes à prática da integração curricular;

- Aprofundar conhecimentos sobre as potencialidades educativas do jogo pedagógico, nomeadamente respeitantes à promoção da integração curricular;
- Conhecer as representações dos docentes sobre as próprias concepções e práticas no domínio da integração curricular, nomeadamente aquelas relacionadas com a utilização do jogo pedagógico;
- Explorar o potencial do jogo pedagógico para a promoção da integração curricular na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No que respeita à sua estrutura, o presente relatório de estágio encontra-se organizado em três capítulos.

O primeiro capítulo, intitulado “Ser Educador/ Professor: fundamentos e perspectivas”, dedica-se à contextualização do relatório, refletindo sobre o papel do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico através da apresentação e análise dos perfis de desempenho profissional docente. Este capítulo dedica-se, ainda, à apresentação e problematização dos conceitos e dimensões chave da integração curricular e ao aprofundamento de conhecimentos sobre o jogo pedagógico e as suas potencialidades.

No segundo capítulo, designado “O Estágio Pedagógico”, destacam-se especificamente os contextos em que se desenvolveram as nossas práticas pedagógicas no Estágio Pedagógico I, relativo à Educação Pré-Escolar e no Estágio Pedagógico II referente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico. Aqui, apresentam-se e analisam-se fundamentadamente as práticas desenvolvidas pela estagiária, quer na globalidade das suas intervenções, quer no respeitante ao aprofundamento do potencial do jogo pedagógico, e das dinâmicas de trabalho a ele associadas, para a promoção da integração curricular.

No terceiro e último capítulo, designado “Estudo sobre concepções e práticas docentes sobre a integração curricular na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico: exploração das potencialidades do Jogo Pedagógico, como complemento à análise e reflexão sobre as práticas desenvolvidas nos estágios pedagógicos, apresenta-se um pequeno estudo exploratório sobre as concepções e as representações de educadores de infância e de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre a integração curricular e sobre as suas próprias práticas neste domínio, com ênfase nas relacionadas com a utilização do jogo pedagógico.

As considerações finais suscitadas pela globalidade deste trabalho são, igualmente, apresentadas.

## **Capítulo I – Ser Educador/ Professor: fundamentos e perspectivas**

**1.2.** Ser Educador/ Professor: conhecer o Perfil de Desempenho Profissional.

**1.2.** A integração curricular como princípio na educação.

**1.2.1.** Integração curricular: conceito e dimensões.

**1.3.** Potencialidades do jogo pedagógico para a integração curricular.

**1.3.1.** O jogo: conceito, características e classificações.

## Capítulo I

No presente capítulo procuramos fazer uma contextualização, refletindo sobre o papel do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico através da análise dos perfis de desempenho profissional docente, que se apresentam como referência para a organização dos cursos que conferem habilitação profissional para a docência, espelhando as exigências que se colocam à formação inicial de educadores/professores bem como um conjunto de competências profissionais que os docentes devem desenvolver ao longo da sua formação inicial e contínua.

Este será ainda o campo dedicado à apresentação e problematização dos conceitos e dimensões chave da temática em aprofundamento neste relatório de estágio: a integração curricular e a exploração das potencialidades do jogo pedagógico neste domínio.

### **1.1. Ser Educador/ Professor: conhecer o Perfil de Desempenho Profissional**

As exigências da profissão docente e, conseqüentemente, da formação para a docência são amplamente discutidas pelos autores da especialidade (Pacheco, 1995; Cró, 1998; Braga, 2001; Nóvoa, 1995, 2002, 2007; Serrazina, 2002; Gomes & Medeiros, 2005; Formosinho, 2009, entre outros), reconhecendo-se a necessidade de preparação dos futuros docentes para os desafios colocados pela sociedade e pela escola contemporâneas, capacitando-os para a tomada de decisões, fundamentada na análise e reflexão sobre os contextos da sua prática, dada a “incerteza, a instabilidade, a complexidade e a singularidade que caracterizam o acto educativo” (Gomes & Medeiros, 2005, p. 20).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, Art. 33.º, Al. a) destaca que a formação inicial de nível superior deverá proporcionar “aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicos e pedagógicos de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função”. Contudo, a natureza e o conteúdo desta “função docente” tem vindo a alterar-se ao longo do tempo, tornando-se cada vez mais complexa e exigente ao nível dos conhecimentos e das competências que se espera que o docente mobilize, no sentido de atender às especificidades das situações educativas com que se depara no seu quotidiano profissional. A este propósito, Perrenoud (2000)

salienta que, além da organização e gestão do trabalho de sala de aula com os seus alunos, que se pretende contextualizado, integrado e diferenciado, existe a necessidade de os docentes desenvolverem competências de trabalho em equipa, de envolvimento os alunos no seu próprio processo de ensino/aprendizagem, de participação na administração da escola, de trabalho e interação com pais e de gestão da sua própria formação contínua.

O aprofundamento desta questão torna essencial a análise dos perfis de desempenho profissional para a docência, – nomeadamente o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, expresso no Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, e os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, representados no Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto – e a reflexão sobre as exigências que aí se colocam ao desempenho de funções docentes. De acordo com os diplomas legais supracitados, estes perfis constituem-se, simultaneamente, como quadros orientadores para a organização e acreditação dos cursos que conferem a habilitação profissional para a docência.

Assim, o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto), apresenta-nos quatro dimensões distintas, embora complementares, representadas esquematicamente na Figura 1.

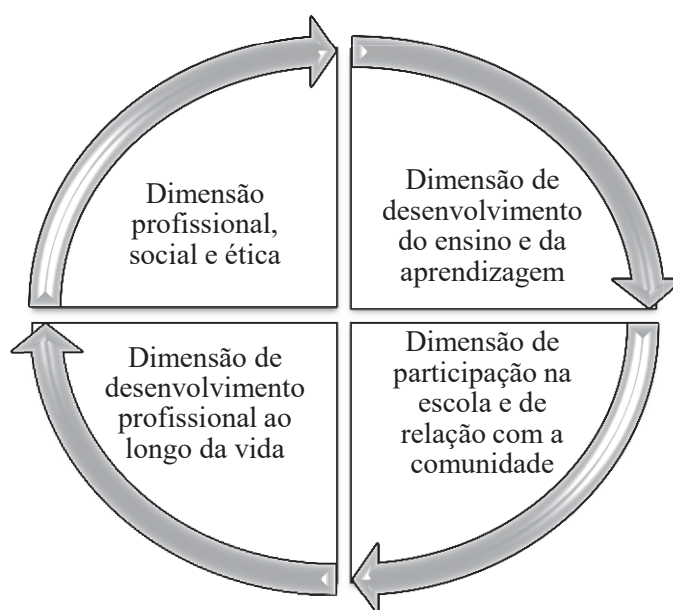


Figura 1 – Representação esquemática das dimensões do perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário (Elaborado a partir do Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto).

Fazendo uma análise mais detalhada destas quatro dimensões, podemos verificar que:

- a) A “dimensão profissional, social e ética” se refere ao professor como aquele que promove “aprendizagens curriculares”, fundamentando a sua prática profissional “num saber específico, resultante da produção e uso de diversos saberes integrados”, de acordo com os contextos em que a sua prática se desenvolve, estruturando uma ação “ética e socialmente situada” (n.º 1 do ponto II do Anexo ao Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto). Neste contexto, o professor é definido como um “profissional de educação” cuja função específica é “ensinar”, recorrendo ao “saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa”, garantindo o desenvolvimento da “autonomia dos alunos e a sua plena inclusão na sociedade” (Al. a, n.º 2 do ponto II do Anexo ao Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto). Esta dimensão perspetiva a necessidade de a ação docente considerar o carácter complexo e diferenciado das aprendizagens escolares, numa perspetiva inclusiva, assente no respeito pela diversidade e pela diferença, no reconhecimento do direito de todos e no desenvolvimento integral de cada um. Refere-se, ainda, a importância fundamental das competências e capacidades relacionais, comunicativas e de equilíbrio emocional no exercício da docência e destaca-se a necessidade de estes profissionais assumirem “a dimensão cívica e formativa das suas funções, com as inerentes exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas” (Al. g, n.º 2 do ponto II do Anexo ao Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto);
- b) A “dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem” evidencia a importância da ação docente se desenvolver “no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam” (n.º 1 do ponto III do Anexo ao Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto). Aqui, destaca-se o papel do docente na promoção de aprendizagens significativas, integradoras e diferenciadas, pela articulação de saberes específicos, transversais e multidisciplinares, bem como pelo envolvimento ativo dos alunos na construção participada de regras de convivência democrática, na organização das próprias aprendizagens e na gestão do currículo. Da mesma forma se considera fundamental que o professor promova intencionalmente competências transversais associadas à “aprendizagem sistemática dos processos de trabalho

intelectual e das formas de o organizar e comunicar” (Al. f, n.º 1 do ponto III do Anexo ao Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto). Esta dimensão valoriza ainda a avaliação “como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da sua própria formação” (Al. j, n.º 1 do ponto III do Anexo ao Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto);

- c) A “dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade” destaca a importância de o docente exercer a sua atividade “de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere” (n.º 1 do ponto IV do Anexo ao Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto). Perspetiva-se uma visão da escola e da comunidade educativa como espaços inclusivos e de intervenção social, orientados para a formação dos alunos para a cidadania democrática. Neste cenário, configura-se o papel ativo do professor na realização de estudos e de projetos de intervenção integrados na escola e no seu contexto, bem como na participação em atividades de administração e gestão da escola. Do mesmo modo, evidencia-se o papel a desempenhar pelo docente na colaboração com os múltiplos intervenientes no processo educativo, nomeadamente com as famílias e com instituições da comunidade, tendo em vista a formação integral dos alunos;
- d) A “dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida” considera a formação docente “como elemento construtivo da prática profissional”, a construir pelos próprios docentes a partir da análise, problematização e reflexão sobre as próprias práticas pedagógicas” (n.º 1 do ponto V do Anexo ao Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto). Aqui, privilegia-se o desenvolvimento profissional sustentado na experiência, na investigação e na reflexão, bem como na partilha de saberes e experiências, no trabalho em equipa e na cooperação com outros profissionais.

Neste paradigma, a formação de docentes equaciona-se como um elemento promotor do crescimento pessoal e profissional, fomentando o desenvolvimento da autonomia e da participação ativa nas diversas vertentes dos processos educativos, da vida da escola/comunidade educativa e do seu próprio processo de formação e desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Devemos encarar o educador/ professor como um profissional em constante formação, em permanente aprendizagem e adaptação a novos contextos e realidades

(Pacheco & Flores, 1999), envolvido e comprometido não só com a atualização dos seus conhecimentos das matérias disciplinares, mas também com o desenvolvimento dos seus saberes e competências nos domínios pedagógico e didático, visando a inovação das práticas pedagógicas e a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens (Pacheco, 1995; Nóvoa, 1995; Pacheco & Flores, 1999; Perrenoud, 2000; Sanches, 2008; Formosinho, 2009, entre outros).

A complexidade dos contextos sociais e educativos é, há muito, amplamente reconhecida (Nóvoa, 1995, 2002, 2007; Alonso, Ferreira, Santos, Rodrigues & Mendes, 1994; Perrenoud, 2000; Alonso, Magalhães, Portela & Lourenço, 2002; Gomes & Medeiros, 2005; Sanches, 2008; Roldão, 1999a, 1999b, 2000, 2009; Alonso, 2002, 2004, 2009; Formosinho, 2009) mantendo-se atual a afirmação de Nóvoa (1995, p. 102), referindo que, na “verdade, o professor intervém num meio ecológico complexo, num cenário psicossocial vivo e mutável, definido pela interacção simultânea de múltiplos factores e condições”. Do mesmo modo se considera imperativo que o educador/ professor desenvolva as competências necessárias para conseguir adaptar-se e reajustar-se a tal diversidade e complexidade.

Assim, importa que o docente seja um elemento ativo e interventivo não exclusivamente na sua sala de aula, como também na restante comunidade educativa, sendo essencial que o docente se relacione com os seus diversos intervenientes (alunos, pais, outros docentes, psicólogos, assistentes operacionais, parcerias da escola no meio) partilhando ideias, experiências e desenvolvendo o espírito de colaboração e cooperação. Nesta mesma linha de pensamento, Perrenoud (2000, p. 81), declara que “a cooperação é um valor profissional”, uma competência fundamental para a qualidade em educação. Também Moita (1995, p. 115) destaca o valor formativo da colaboração e da partilha, afirmando que

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interacções sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos.

Ainda Formosinho (2009) defende que o docente deve ser um elemento ativo e participativo nas questões escolares, um interveniente empenhado na resolução dos problemas da sua turma, um participante na comunidade, fazendo por conhecer o meio social e cultural dos seus alunos. O autor destaca a riqueza das aprendizagens assim desenvolvidas:

aprendizagem profissional destes saberes em/para a acção docente não se faz só através da formação formal, mas também através da socialização. Aliás, a formação dos professores começa com a sua aprendizagem do ofício de aluno e com a observação quotidiana do desempenho de professores (Formosinho, 2009, p. 9).

Neste cenário, tão rico quanto complexo, Pacheco e Flores (1999, p. 151) alerta para o carácter necessariamente imutável e contínuo da formação docente, considerando que

O professor não é um produto acabado, mas alguém que está em contínua formação num processo permanente de desenvolvimento profissional. Daí que se torne necessária, além de urgente, a interligação – e não a separação dicotómica – entre a formação inicial e a formação contínua.

Em complementaridade com o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, surgem os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, apresentados no Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Estes estruturam-se em duas dimensões complementares na ação docente, uma de “concepção e desenvolvimento do currículo” e outra de “integração do currículo”.

No perfil específico de desempenho profissional do educador de infância (Anexo n.º 1 ao Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto), esclarece-se que este profissional deverá conceber e desenvolver o currículo “através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares”, visando a “construção de aprendizagens integradas” (n.º 1 do ponto II do Anexo n.º 1 ao Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto). Aqui, no campo da “organização do ambiente educativo”, reforça-se o papel do educador na organização flexível e diversificada do espaço e do tempo, bem como na seleção e utilização de materiais estimulantes e diversificados, contemplando a adequação aos contextos e às crianças, visando a promoção de experiências educativas integradas (n.º 2 do ponto II, do anexo n.º 1, Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto). No domínio da “observação, da planificação e da avaliação” (n.º 3 do ponto II do Anexo n.º 1 ao Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto), esclarece-se a importância da observação na planificação flexível e integrada de actividades e projetos adequados aos contextos e às crianças, bem como da avaliação (formativa) da ação docente, do ambiente e da organização adotada no desenvolvimento

dos processos educativos e das aprendizagens de cada criança/ grupo. Ainda, no que respeita à relação e à ação educativa, salienta-se o papel fundamental do educador na promoção da autonomia, da cooperação entre as crianças, do desenvolvimento afetivo, emocional, social e cívico de cada criança/ grupo, contemplando o envolvimento das famílias e da comunidade.

No que respeita à dimensão da integração do currículo, esclarece-se que o educador de infância deverá mobilizar “o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo” (n.º 1 do ponto III do anexo n.º 1 ao Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto). Em relação à expressão e comunicação, destacamos a importância de o educador promover o “desenvolvimento da linguagem oral”, bem como a abordagem integrada aos diferentes tipos de expressão (plástica, musical, dramática e motora), recorrendo a atividades e dinâmicas diversificadas, nomeadamente ao “jogo simbólico” e ao “jogo dramático”, aliando a expressão ao movimento, bem como ao jogo com regras procurando promover “o controlo motor na actividade lúdica, bem como a socialização pelo cumprimento das regras” (n.º 2 do ponto III do anexo n.º 1 ao Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto). No âmbito do conhecimento do mundo, destaca-se o facto de o educador dever promover “atividades exploratórias de observação e descrição de atributos dos materiais, das pessoas e dos acontecimentos” assim como proporcionar “ocasiões de observação de fenómenos da natureza e acontecimentos sociais” procurando despertar a curiosidade e desenvolver a autonomia das crianças (n.º 3 do ponto III do anexo n.º 1 ao Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto).

Por sua vez, no perfil específico do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Anexo n.º 2 ao Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto), destaca-se que este profissional deverá desenvolver o currículo “no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (n.º 1 do ponto II do anexo n.º 2 ao Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto). Neste particular, salienta-se a importância de, nesta ação, o docente desenvolver as aprendizagens “mobilizando integradamente saberes científicos relativos às áreas e conteúdos curriculares e às condicionantes individuais e contextuais”, organizando, desenvolvendo e avaliando o processo educativo por forma a atender à diferença e à diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências de cada aluno/ grupo. Neste ponto, reforça-se, ainda a

necessidade de o professor promover a integração curricular, nomeadamente pela “articulação das aprendizagens do 1.º ciclo com as da educação pré-escolar e as do 2.º ciclo” (n.º 2 do ponto II do anexo n.º 2 ao Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto).

Relativamente à dimensão da integração do currículo, enfatiza-se o papel do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico na promoção da “aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania activa e responsável, enquadradas nas opções de política educativa presentes nas várias dimensões do currículo integrado deste ciclo” (n.º 1 do ponto III, do anexo n.º 2, Decreto-Lei 241/2001, 30 de agosto). Aqui, perspectiva-se o trabalho a desenvolver pelo docente do 1.º Ciclo do Ensino Básico nos âmbitos da educação em Língua Portuguesa, em Matemática, em Ciências Sociais e da Natureza, em Educação Física e em Educação Artística, destacando, a par das especificidades de cada área do conhecimento, também o carácter necessariamente globalizante e integrador dos processos formativos.

Analisados os perfis de desempenho profissional para a docência, destaca-se a constante referência à necessidade de adaptação e adequação de processos e dinâmicas de trabalho à multiplicidade e à diversidade dos contextos de intervenção quotidiana. Neste sentido, concordamos com Holly (1995, p. 86), quando refere que as “tarefas do professor exigem flexibilidade, maturidade psicológica, criatividade e complexidade cognitiva, na medida em que o professor atende às características e qualidades de desenvolvimento e culturais das crianças, às suas histórias de vida e contextos sociais”. Na mesma linha de pensamento, Morgado (2000, p. 94) reforça o facto a “integração curricular, enquanto prática distinta de um currículo comum” requerer, entre outros aspetos, autonomia, abertura e flexibilização.

Desta forma, importa compreender que o educador/ professor deve adotar uma postura investigativa e reflexiva relativamente à sua prática e ao seu desenvolvimento profissional. Nesta lógica, autores como Alonso et al. (1994), Alarcão (1996), Cró (1998), Roldão (1999a, 1999b), Perrenoud (2000), Braga (2001); Nóvoa, (2002, 2007); Alonso (2004), Formosinho (2009), entre outros reafirmam a necessidade de a formação (inicial e contínua) dever preparar os docentes para serem agentes de inovação e de mudança na educação, decisores críticos e reflexivos sobre o currículo, gestores do currículo, concebido como um projeto aberto, flexível e dinâmico que oferece ao docente “a possibilidade de desenvolver uma reflexão crítica sobre o seu trabalho profissional, como investigador na prática e abarca a dupla natureza de todo o processo educativo: a intenção e a realidade, isto é, os princípios e a prática pedagógica ” (Braga,

2001, pp. 21-22). Em alinhamento com esta perspetiva, Alonso (1998, p. 433), alerta para a necessidade de se perspetivar o desenvolvimento do currículo como um projeto integrado, num

Desenho progressivo e aberto em que, a partir duma primeira concepção inicial, o projecto se vai enriquecendo, crescendo e adequando, através de processos de investigação, experimentação e avaliação, paralelos ao desenrolar do mesmo numa atitude de diálogo permanente entre os princípios e a realidade, entre o desejável e o possível (flexibilidade).

Neste enquadramento, e atendendo à temática por nós selecionada para aprofundamento neste relatório de estágio, importa-nos recuperar, mais uma vez, as constantes referências feitas nos perfis de desempenho profissional docente (geral e específicos) ao papel ativo e interventivo a desempenhar pelos docentes no desenvolvimento do currículo segundo princípios de flexibilidade e articulação, visando a construção de processos e percursos de aprendizagem integradores e significativos para a diversidade das crianças/ alunos, numa perspetiva inclusiva e democrática da escola e da educação.

Assim, nos pontos que se seguem, procedemos ao aprofundamento de conceitos e perspetivas sobre a integração curricular e sobre o jogo pedagógico.

## **1.2. A integração curricular como princípio na educação**

A Educação pode definir-se como “um processo activo e contínuo de construção humana (desenvolvimento), realizado através da interacção (mediação) com o meio/cultura (aprendizagem), tendente à consecução da autonomia pessoal (consciência e responsabilidade) e da cidadania (integração activa e crítica na comunidade)” (Alonso, 1996, p. 6). Em primeira instância, tal como nos referem Alonso, Magalhães, Portela e Lourenço (2002, p. 49), a proposta de construção do currículo como um projeto pedagógico integrado e globalizador não é simplesmente uma “moda pedagógica” mas um meio de proporcionar um melhor ambiente educativo no sentido em que constitui em si mesmo um processo promotor a partir do qual se pretende formar gerações mais “críticas, participativas, conhecedoras”.

Reforçando esta perspectiva, Alonso et al. (2002, p. 69) destaca o potencial de motivação e significatividade, envolvendo na abordagem globalizante e integradora do currículo

a abordagem dos problemas, das situações e dos acontecimentos, dentro de um contexto e na sua globalidade, própria da perspectiva globalizadora do ensino, permite uma maior motivação intrínseca do aluno, favorecendo a actividade interna, que lhe permite estabelecer as relações entre as aprendizagens, dando um sentido e significado ao conhecimento e estimulando a sua compreensão e aplicação em novas situações.

Esta abordagem do currículo constitui-se como um princípio para ação educativa, continuamente realçado no contexto dos diversos níveis de ensino, quer pelos autores da especialidade, quer em orientações, referenciais curriculares e outros documentos legais, como nos perfis de desempenho profissional para a docência, já apresentados.

No Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores (SREC/ DREF, 2011, p. 11) podemos verificar que a integração curricular surge como princípio fundamental na educação, nomeadamente na Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, afirmando-se a necessidade de “uma organização curricular predominantemente integradora, de modo a respeitar as características do desenvolvimento e da forma de apreensão globalizadora do real nestas faixas etárias”. Neste contexto, considera-se que a monodocência “para além de permitir o estabelecimento de uma relação estável da criança com um adulto de referência, cria as condições para a gestão integrada do currículo (embora, por si só, não garanta essa integração)”, devendo, em situações de coadjuvação, assegurar-se ao educador/ professor do 1.º Ciclo a gestão global do currículo (SREC/ DREF, 2011, p. 11).

Neste referencial, assume-se uma perspectiva integradora e socio-construtivista do currículo e do seu desenvolvimento pelos docentes, na procura de “criar condições para que os alunos possam construir conhecimento e (re) agir de forma inteligente e ajustada perante as situações complexas, imprevisíveis e diversificadas que o mundo coloca” (SREC/ DREF, 2011, p. 6). Defende-se uma abordagem global e integrada das áreas curriculares, que privilegie o desenvolvimento de competências, destacando-se “a necessidade de proporcionar aos alunos contextos de aprendizagem que estimulem uma apropriação integrada do conhecimento, que lhes permita atribuir um sentido e

significado pessoal aos conteúdos, para poderem agir adequadamente e para continuarem a aprender” (SREC/ DREF, 2011, p. 33).

O carácter essencialmente globalizante e integrador da Educação Pré-Escolar é um dos seus fundamentos, claramente assumido e defendido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, onde se reconhece como fundamental a construção articulada do saber, “o que implica que as diferentes áreas a contemplar não deverão ser vistas como compartimentos estanques, mas abordadas de uma forma globalizante e integrada” (ME/ DEB, 1997, p. 14), destacando-se a importância de se proceder à interligação e à contextualização das aprendizagens a desenvolver.

A Organização Curricular e Programas para o Ensino Básico (ME/ DEB, 2004) refere, também, entre outros princípios orientadores da ação pedagógica, a importância da organização de aprendizagens ativas, significativas e integradas, privilegiando os saberes e experiências das crianças, progressivamente enriquecidas com a integração de novos conhecimentos e descobertas, sendo que

as experiências e os saberes anteriormente adquiridos recriam e integram, no conhecimento, as novas descobertas. E os progressos conseguidos, na convergência de diferentes áreas do saber, vão assim concorrendo para uma visão cada vez mais flexível e unificadora do pensamento a partir da diversidade de culturas e de pontos de vista” (ME/ DEB, 2004, p. 24).

Neste enquadramento, importa que a escola e os docentes assumam um lugar de destaque no desenvolvimento do currículo, entendido como um projeto em construção (aberto, dinâmico e flexível), ultrapassando o conceito de “Programa Fixo”, apropriando-se dele como proposta que se vai enriquecendo e reconstruindo (Alonso, 1998, 2002, 2004). Importa aqui que o educador/ professor adote uma postura reflexiva e crítica relativamente ao currículo, adequando-o aos contextos educativos e às características e necessidades das crianças/ alunos.

Na confluência destas perspetivas, Mendonça (2002, pp. 62-63) salienta a necessidade de, na construção de um currículo integrado, se dever atender a três aspetos fundamentais, nomeadamente:

- A personalidade da criança: destacando a importância de se dar à criança liberdade para explorar e vivenciar situações por si mesma, para experienciar o “prazer, de aprender, de inventar, de amar, de aprender a confrontar as dificuldades, de se tornar responsável pelos seus actos de acordo com a sua idade”;

- A aprendizagem: considerando que “Aprender é compreender reinventando”, destaca-se a importância fundamental da motivação intrínseca da criança para a aprendizagem;
- A intervenção: destacando o papel do educador/ professor como responsável pela mediação do processo de ensino/ aprendizagem, “organizado em função das necessidades das crianças e para despertar e alimentar as suas iniciativas, ajudando-as a serem autónomas”.

A integração curricular apela a uma visão articulada, relacional e contextualizada da realidade, requerendo a ação intencional do docente no sentido da promoção da mobilização interrelacionada dos saberes disciplinares em torno de situações/ problemas significativos, convocando, nesse processo, elementos e características significativas do meio, bem como as experiências e conhecimentos prévios das crianças/ alunos, visando a compreensão da complexidade.

### **1.2.1. Integração curricular: conceito e dimensões**

Na bibliografia da especialidade, encontramos diversas concepções sobre a integração curricular, demonstrando a complexidade e as potencialidades desta abordagem ao currículo. Os seus contributos para o sucesso dos alunos, bem como para a qualidade educativa são amplamente reconhecidos por diversos autores, como Alonso (1996, 1998, 2001; 2002, 2004), Pombo, Guimarães e Levy (1994), Pacheco (1998), Perrenoud (1999), Pacheco, Morgado e Viana (2000), Sebarroja (2001), Alonso et al. (2002), Beane (2002, 2003), entre outros.

Beane (2002) apresenta-nos uma concepção ampla e abrangente de integração curricular. Para este autor,

a integração curricular centra o currículo na própria vida e não no domínio de informações fragmentadas no seio das fronteiras das disciplinas. Trabalha a partir de uma visão de aprendizagem como a integração contínua de novos conhecimentos e experiências, para aprofundar e alargar o nosso entendimento de nós mesmos e do nosso mundo. (...) Serve os jovens para quem o currículo é dedicado e não os interesses especializados dos adultos. (...) E ressuscita a ideia da democracia através da sua centralização nos problemas, dos seus usos do conhecimento e do seu enquadramento participativo (Beane, 2002, p. 29).

Esta perspectiva da integração curricular assume-se plena na procura de relações e de significado pessoal e social, com dois propósitos importantes: “por um lado, ajudar os jovens a integrar as suas próprias experiências; por outro lado, promover a integração social democrática entre os jovens” (Beane, 2003, p. 94). Esta aceção encontra-se intimamente associada ao conceito de educação democrática, defendendo-se a participação dos estudantes na planificação das suas próprias experiências de aprendizagem como um aspeto crucial (Beane, 2002, 2003).

Segundo Beane (2002), a integração curricular, desenvolve-se em quatro dimensões fundamentais – a integração de experiências, a integração social, a integração do conhecimento e a integração como conceção curricular – esquematicamente apresentadas na Figura 2.

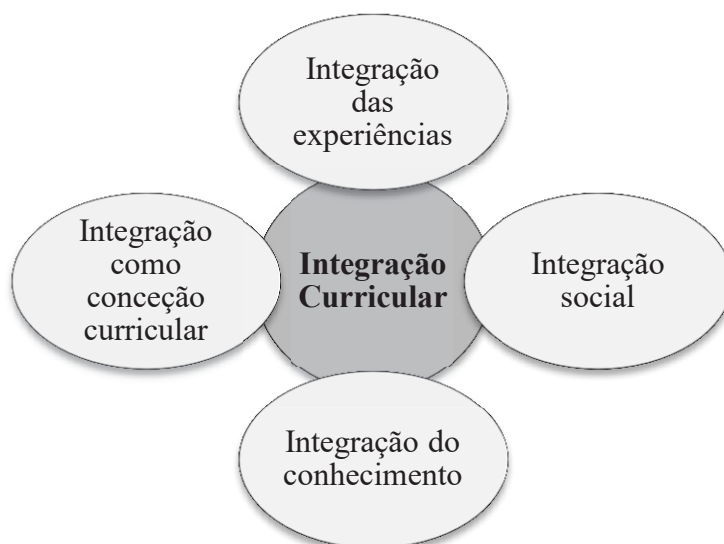


Figura 2 – *Dimensões da Integração Curricular*  
(Elaborado a partir de Beane (2002, p. 15).

A dimensão da integração das experiências refere-se às conceções, perceções e valores que as pessoas possuem acerca de si mesmas e do meio que as rodeia. Neste sentido, é importante que sejam proporcionadas às crianças situações que façam parte do seu quotidiano, levando-as a refletir e a solucionar problemas. Segundo o autor, este tipo de abordagem “envolve experiências que se tornam literalmente parte de nós – experiências de aprendizagem inesquecíveis” (Beane, 2002, p. 16), pois “o que aprendemos através da reflexão sobre as nossas experiências torna-se um recurso para lidar com problemas, questões e outras situações, tanto pessoais quanto sociais, à medida que estas surgem no futuro” (Beane, 2003, p. 94). Estas aprendizagens

(significativas) potenciadas pela experiência envolvem a integração em duas vertentes: uma considerando a integração de novas experiências no nosso esquema de significações, e outra referente à mobilização de experiências passadas para abordar novas situações e problemas (Beane, 2003).

Por sua vez, a dimensão da integração social, enfatiza o papel da escola democrática na promoção de experiências educacionais comuns ou partilhadas por jovens com diferentes características e *backgrounds*, enfatizando a ideia de bem comum (Beane, 2002, 2003). Estamos, então, perante um currículo estruturado em torno de problemas e questões pessoais e sociais relevantes, que planejado e desenvolvido colaborativamente por professores e alunos, além de tornar o conhecimento mais acessível aos jovens, “ajudam [também] a criar situações de sala de aula democráticas como contextos para uma integração social” (Beane, 2003, p. 96).

Na dimensão da integração do conhecimento, considera-se o conhecimento integrado como um instrumento dinâmico que proporciona aos alunos o desenvolvimento de competências para a resolução de questões e problemas do quotidiano. Neste particular, Beane, (2002, p. 19) alerta que:

quando o conhecimento é considerado apenas como um conjunto de pedaços de informação e de técnicas organizados por matérias ou disciplinas do conhecimento separadas, os seus usos e os seus poderes são confinados pelas respectivas fronteiras e, desta forma, diminuídos.

Nesta perspetiva, recusa-se a compartimentação e a fragmentação do conhecimento, que o apresentam de forma parcial e abstrata, desligada da realidade. Preconiza-se uma visão compreensiva e abrangente da organização e utilização do conhecimento necessário à abordagem contextualizada das questões e problemas, a abordar tão amplamente quanto se colocam na vida real (Beane, 2002, 2003).

A dimensão da integração como conceção curricular, por seu turno, refere-se à organização do currículo em centros organizadores, a partir de temas, questões ou problemas com significado pessoal e social para os indivíduos, unindo o conhecimento em torno do estudo de uma realidade.

Esta perspetiva ampla, rica e abrangente da integração comporta um profundo significado democrático, pois advoga a colaboração e a partilha de poder entre professores e alunos – na seleção, organização/ planificação e construção das experiências educativas – em favor da relevância e da significatividade das

aprendizagens. Por tudo isto, Beane (2002) considera a integração curricular como “alta pedagogia”, como “pedagogia de qualidade”.

Ainda no que respeita às concepções sobre a integração curricular, importa apresentar e analisar a perspectiva de Alonso (1998, 2001, 2002). Para esta autora, o desenvolvimento integrado do currículo permite “dar um sentido educativo e articulado aos diferentes projectos específicos que orientam a intervenção educativa, com o fim de permitir uma educação de qualidade para todos os alunos” (Alonso, 1998, p. 405), tendo no horizonte a aprendizagem globalizadora, significativa e crítica.

Assim, para a construção do currículo integrado importa, em primeira instância responder à questão “a quem ensinar”, considerando o aluno enquanto pessoa e cidadão, depois, então, há que atender articuladamente a um vasto conjunto de questões fundamentais, tais como:

porquê ensinar/aprender (Princípios, valores); para quê ensinar/aprender (objectivos-capacidades a desenvolver); o quê ensinar/aprender (selecção, organização e sequencialização dos conteúdos); como ensinar/aprender (processos e metodologias); onde ensinar/aprender (espaços e contextos); quando ensinar/aprender (horários, sequência temporal, calendarização); com quê (recursos, meios e materiais) (Alonso, 1998, p. 393).

Esta autora oferece-nos uma visão multidimensional da integração curricular, na interligação de quatro elementos estruturantes, nomeadamente: os alunos, o conhecimento, o meio e os docentes/ escola (Figura 3).

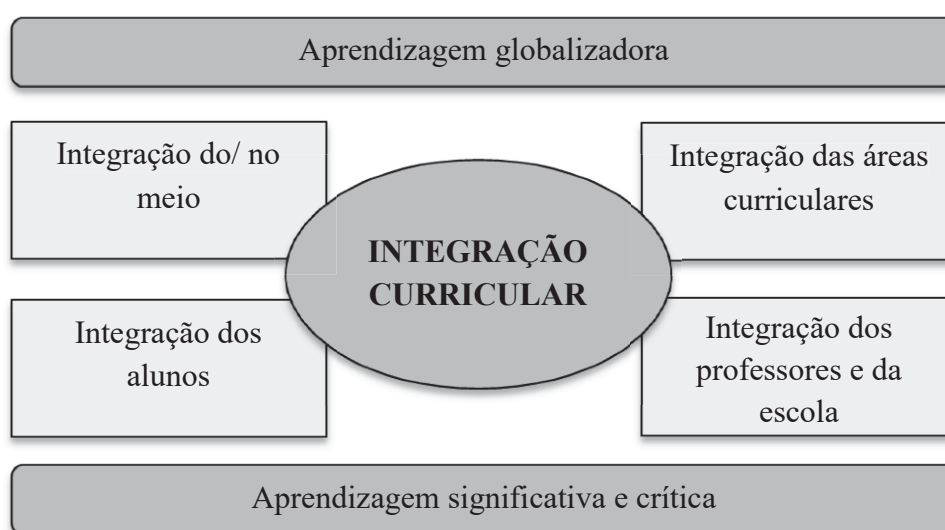


Figura 3 – *Dimensões da Integração Curricular* (Alonso, 1998, 2001, 2002).

Nesta perspectiva, a dimensão da “integração do/ no meio” alude à importância do contexto real na resolução de problemas pelas crianças, levando-as a compreender os conteúdos de forma mais concreta e significativa e proporcionando uma articulação entre os conhecimentos escolares e os conhecimentos inerentes ao meio.

A dimensão da “integração das áreas curriculares” recusa a lógica compartimentada das disciplinas, privilegiando uma organização integrada e articulada dos conteúdos de duas ou mais áreas curriculares, colocando os diversos saberes ao serviço da resolução de questões e problemas do quotidiano.

A dimensão da “integração dos professores e da escola” privilegia o trabalho colaborativo entre docentes, a partilha de experiências educativas e de métodos de trabalho, a análise e a reflexão conjunta sobre as práticas, visando a melhoria da qualidade da educação.

Na dimensão da “integração dos alunos” prevê-se a concretização de estratégias e atividades educativas que promovam experiências democráticas, de maneira que os alunos participem de forma ativa no seu próprio processo de ensino-aprendizagem. Neste processo, importa considerar todas as suas características e especificidades dos alunos pois,

a presença na escola de alunos com diversidade de culturas e estratos sociais de proveniência, com capacidades, ritmos, interesses e estilos de aprendizagem diversificados, pressupõe também a necessidade de integrar e flexibilizar o currículo de forma a que todos eles possam ter sucesso, em função das suas necessidades específicas (...) (Alonso, 1998, p. 425).

Este modelo de integração curricular pretende evidenciar a forma como o trabalho de professores e alunos se pode estruturar a partir da abordagem a questões e problemas significativos, com o meio como fonte de aprendizagem (em ligação com outras fontes e materiais) perseguindo a articulação o conhecimento escolar com o conhecimento quotidiano, ao serviço da compreensão crítica do mundo (Alonso, 2001).

A globalidade da análise feita às perspectivas de Beane (2002, 2003) e de Alonso (1998, 2001, 2002) evidencia uma convergência de pontos de vista. A dimensão da integração das experiências definida por Beane (2002) aproxima-se da conceção de integração dos alunos apresentada por Alonso (1998, 2002). Também nos pressupostos das dimensões da integração do/ no meio e da integração dos alunos, concetualizadas por Alonso (1998, 2001, 2002), encontramos ideias similares às veiculadas na dimensão da integração social, apresentada por Beane (2002, 2003). Também, as dimensões da

integração do conhecimento (Beane, 2002, 2003) e da integração das áreas curriculares (Alonso, 1998, 2001, 2002) também se aproximam concetualmente.

Nesta sequência, e considerando especificamente as dimensões de integração do conhecimento (Beane, 2002, 2003) e de integração das áreas curriculares (Alonso, 1998, 2001, 2002) também apresentam similaridade com as perspectivas de Pombo, Guimarães e Levy (1994), relativas à integração disciplinar. Pombo et al. (1994, p. 26) defendem a integração dos saberes disciplinares, centrando-se nas possibilidades de ligação/articulação entre áreas/ saberes, destacando a importância de se “ultrapassar a dispersão do conhecimento fragmentado cujos produtos são peças que não encaixam umas nas outras e, com base numa discussão racional e argumentativa dos pressupostos de cada disciplina, tentar articulá-las, encontrar um espaço plural, mas comum”. Assim, estes autores apresentam três modos de realização pedagógica da integração disciplinar, nomeadamente: a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, esquematicamente representadas na Figura 4.

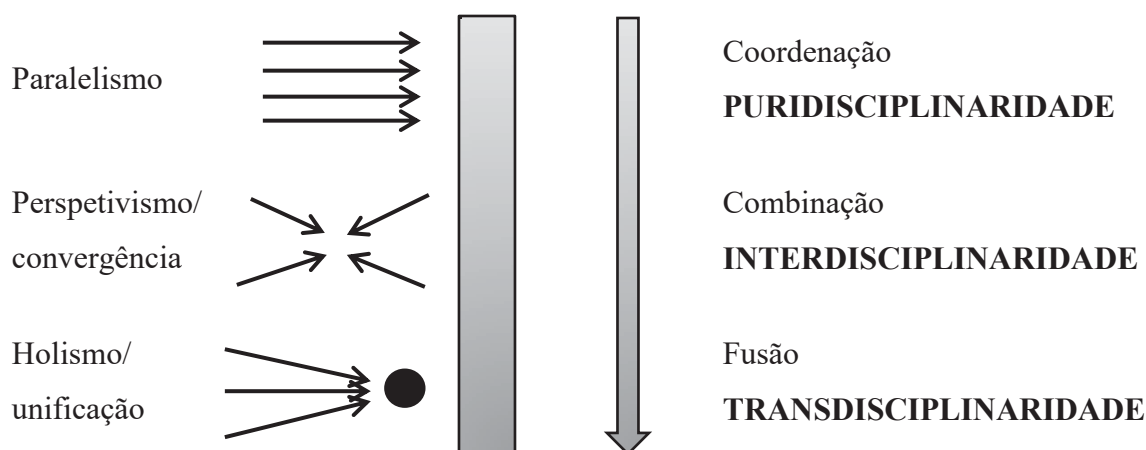


Figura 4 – *Cenário de Integração*  
(Pombo, Guimarães & Levy, 1994, p. 39).

Nesta perspectiva, a pluridisciplinaridade é entendida por Pombo, Guimarães e Levy (1994) como o nível de mínimo de integração entre as disciplinas. Trata-se de uma coordenação superficial entre duas ou mais disciplinas, existindo “uma simples associação de disciplinas que concorrem para uma realização comum, mas sem que cada disciplina tenha que modificar sensivelmente a sua própria visão das coisas e os seus métodos próprios (Dellatre, 1973, citado por Pombo et al., 1994, p.13). Aqui, os professores coordenam entre si o trabalho a realizar em cada disciplina, combinando,

por exemplo, a altura em que irá ser explorado um determinado conteúdo/ temática comum a duas ou mais disciplinas.

Por seu turno, a interdisciplinaridade procura estabelecer uma maior articulação entre disciplinas pois, baseada na convergência ou combinação das perspetivas de cada disciplina, visando o esclarecimento e a compreensão mais completa e coerente de um problema ou realidade em análise. Para estes autores, esta prática de ensino procura relacionar as disciplinas entre si, tentando ultrapassar o ensino fragmentado e promovendo “o cruzamento dos saberes disciplinares, que suscita o estabelecimento de pontes e articulações entre domínios aparentemente afastados, a confluência de perspetivas diversificadas para o estudo de problemas concretos, a exploração heurística de transposições conceptuais e metodológicas” (Pombo, et al., 1994, p. 16).

A interdisciplinaridade tem sido apresentada e referenciada como uma prática desejável em educação, como ideal de formação integrada (Pacheco, 2000), favorável à formação integral dos cidadãos para a sociedade do conhecimento e para a compreensão da complexidade do real, propiciando a relevância e a significatividade das aprendizagens (Santomé, 1994; Roldão, 1999b; Sebarroja, 2001).

Por último, a transdisciplinaridade constitui, segundo Pombo et al. (1994), o nível máximo da integração disciplinar, transcendendo os vários saberes disciplinares e permitindo a fusão entre eles. Esta prática pretende romper as fronteiras das disciplinas, privilegiando a “construção de um saber totalmente unificado” (Pombo, et al., 1994, p. 36).

Nesta perspetiva de múltiplos cenários de ação e intervenção, Pombo, et al. (1994), alertam para o facto de, independentemente do nível de articulação disciplinar pretendido, se dever ter sempre em atenção as opções epistemológicas colocadas em cada cenário, para, de acordo com a natureza das disciplinas envolvidas criar as melhores condições para que os processos de articulação dos saberes pretendidos se concretizem.

Neste ponto do nosso relatório apresentámos algumas perspetivas, convergentes e/ou complementares entre si, sobre as conceções e as dimensões da integração curricular. E, neste enquadramento, afirmamos, como Alonso e Sousa (2013) e Dinis (2015), partilhar de uma conceção de integração curricular ampla e rica, que vai além da ideia de articulação do conhecimento associado às disciplinas escolares, e admite “a possibilidade de mobilização de todos os tipos de conhecimento que possam contribuir

para que o aluno compreenda melhor o mundo à sua volta e se compreenda melhor a si próprio, enquanto indivíduo e cidadão” (Alonso & Sousa, 2013, p. 54). Neste particular, importa ainda referir que a integração curricular considerada “na sua aceção mais profunda, rica e complexa, constitui o elo estruturante que confere coerência e significado às aprendizagens que se pretendem efetivas para todos” (Dinis, 2015, p. 19), apresentando-se como um empreendimento exigente que “apela a um novo relacionamento da escola, do professor e do aluno com o currículo, longe da lógica organizativa compartimentada em disciplinas isoladas” concebido com campo para a tomada de decisões fundamentadas, visando a promoção de aprendizagens ativas e significativas (Dinis, 2010, p. 26).

Apresentados e fundamentados os benefícios da integração curricular, torna-se claro que, apesar das suas diversas aceções, os autores da especialidade defendem a sua importância na promoção de aprendizagens significativas e funcionais. O reconhecimento destes factos tem suscitado o interesse no aprofundamento e investigação sobre a temática, havendo já outros relatórios de estágio que abordam a integração curricular e evidenciam a sua importância para a promoção de aprendizagens ativas e significativas (Raposo, 2013; Medeiros, 2015; Machado, 2015).

A diversidade de abordagens perspectivadas no domínio da integração confere aos docentes inúmeras possibilidades de organização do currículo privilegiando sempre a articulação dos saberes/ áreas disciplinares, em inter-relação com as experiências e interesses pessoais das crianças/ alunos e com as características contextuais, socioculturais do meio.

Neste contexto, reconhecemos a necessidade de os educadores de infância e os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em formação e em exercício, aprofundarem conhecimentos e desenvolverem competências neste domínio, visando o sucesso das aprendizagens e a qualidade do ensino.

Conscientes desta necessidade, no contexto dos nossos Estágios Pedagógicos, procurámos aprofundar conhecimentos sobre este assunto e investir em práticas que privilegiassem a interligação, a contextualização e a concretização de conhecimentos, vivências e experiências das crianças/ alunos. Para aprofundamento no contexto das práticas pedagógicas desenvolvidas nos Estágios, escolhemos debruçar-nos mais concretamente sobre questões relativas ao potencial do jogo pedagógico para a promoção da integração curricular. De seguida, procedemos à apresentação e análise de

concepções e caracterizações diversas sobre o jogo e as práticas educativas a ele associadas.

### **1.3. Potencialidades do jogo pedagógico para a integração curricular**

Considerando que o tema por nós selecionado, para aprofundamento no contexto deste relatório de Estágio, versa a concretização de práticas de integração curricular, procurando explorar especificamente as potencialidades do jogo pedagógico neste domínio, importa agora apresentar e analisar algumas questões de fundamento, referentes às concepções, caracterizações/classificações e práticas associadas ao jogo pedagógico.

#### **1.3.1. O jogo: conceito, características e classificações**

O jogo, as suas características e as vantagens da sua utilização em educação têm merecido a análise e a reflexão de inúmeros autores (Piaget, 1971; Ferran, Mariet & Porcher, 1979; Chateau, 1975; Caillois, 1990; Wassermann, 1990; Kishimoto, 1994; Grando, 1995; Kamii, 1996; Borràs, 2001; Pessanha, 2001; Miranda, 2004; Rino, 2004; Santos, 2008; Pereira, Palma & Nídio, 2009; Condessa & Fialho, 2010; Condessa, 2012, 2015, entre outros) cujos contributos importa aprofundar para melhor perspetivarmos as potencialidades educativas do jogo, nomeadamente para a integração curricular, cujos fundamentos já abordámos, também, neste capítulo.

De acordo com a perspetiva de Kishimoto (1994), definir jogo não é uma tarefa simples. Na bibliografia da especialidade consultada encontramos uma diversidade de concepções e perspetivas, complementares, cuja análise atesta a grande amplitude e riqueza associada ao jogo e à sua prática em educação.

A Equipa de Formadores da SEIS<sup>1</sup> (1997, p. 9) entende que o jogo pedagógico é: um conjunto de técnicas com utilização de meios mais ou menos elaborados, que permitem uma participação e envolvimento geral dos formandos a nível cognitivo e afectivo, implicando a linguagem oral, gestual e corporal e que tem sempre presente um objectivo pedagógico numa acção que destaca a participação/ envolvimento (cognitivo, afetivo, comunicacional e motor) de quem joga e está em formação.

---

<sup>1</sup> SEIS – Sociedade de Estudos e Intervenção em Engenharia Social.

Nesta matéria, Kamii (1996, p. 27) acrescenta ainda que o “jogo pode ser definido, de uma maneira geral, como o conjunto de actividades às quais o organismo se entrega, principalmente pelo prazer da própria actividade”. Nesta ordem de ideias, Chateau (1975, citado por Santos, 2008, p. 17), refere-nos que “o jogo é uma actividade dinâmica e de prazer desencadeada por um movimento próprio, desafiando e motivando o jogador para a acção, permitindo por vezes, uma ponte para o conhecimento”. E, falando aqui no jogo como mediador para a aquisição de conhecimento, Rino (2004, p. 5) indica-nos que, no mundo do ensino, “o jogo esteve sempre associado à ideia de transmitir conhecimentos numa forma mais leve e dinâmica, à ideia de quebrar uma certa monotonia e austeridade”.

É neste sentido que, de acordo com Santos (2008), podemos dizer que o jogo possui duas funções principais: a lúdica – pois a criança vê no jogo uma oportunidade de lazer, prazer e divertimento – e a educativa – pois todo o jogo objetiva por si próprio ensinar algo, proporcionando o desenvolvimento do conhecimento da criança bem como a sua percepção do mundo real.

Como se pode verificar pelas perspectivas apresentadas, o jogo surge associado à atividade e ao dinamismo/ ação, ao prazer e ao lúdico, demonstrando claras potencialidades para a motivação dos alunos, bem como para a consecução de experiências, vivências e aprendizagens diversificadas.

Contudo, um melhor entendimento das características gerais e potencialidades do jogo pedagógico, importa, também, atender às perspectivas de Huizinga (1980, citado por Santos, 2008), de Caillois (1990), de Borràs (2001), e da Comissão Coordenadora do Currículo Regional da Educação (2011).

No Quadro 1, estão esquematizadas as sete características do jogo definidas por Huizinga (1980, citado por Santos, 2008), bem como a breve descrição de cada uma.

Quadro 1 – *Características gerais do jogo e respetivas descrições segundo Huizinga (Huizinga, 1980, citado por Santos, 2008, p. 19).*

<b>Características</b>	<b>Descrições</b>
<b>Livre</b>	Preza a própria liberdade do indivíduo de jogar ou não;
<b>Desligado da vida quotidiana</b>	O jogo chega a ser tão absorvente que quem o joga abstrai-se por completo de tudo o que se passa à sua volta;
<b>Isolamento/ limitação (espacial e/ou temporal)</b>	O jogo tem sempre um momento de início e outro de fim ao longo de uma sequência temporal e é jogado sempre num determinado espaço (tabuleiro, campo de jogo, peças, etc.);

<b>Fenómeno cultural</b>	Mesmo depois do jogo ter terminado ele pode influenciar uma determinada cultura, mantendo-se na nossa memória individual ou coletiva, tornando-se em muitos casos tradição de um determinado grupo cultural ou social;
<b>Capacidade de repetição</b>	Deve ser replicável;
<b>Cria ordem e é ordem</b>	O jogo introduz uma ordem perfeita e absoluta na confusão do mundo real, qualquer desobediência a essa ordem quebra o jogo, privando-o do seu carácter e do seu valor próprio. Todo o jogo existe dentro de um determinado limite, quer seja imposto, quer seja espontâneo;
<b>Tensão</b>	Esta tensão aliada à procura da solução vitoriosa domina todos os jogos, conferindo-lhes valor ético, na medida em que são postas à prova as qualidades do indivíduo, pois apesar do seu natural desejo de vencer, ele deve sempre obedecer às regras;
<b>Regras</b>	Estas determinam o que vale e o que não vale dentro deste mundo temporário e imaginário. Em qualquer jogo as regras são absolutas e indiscutíveis.

Nesta ordem de ideias, Caillois (1990, p. 193) realizou uma análise complexa do jogo pedagógico, considerando que este material educativo “não segue receitas, fomenta aptidões”. Assim, definiu seis características fundamentais do jogo, algumas que se aproximam das apresentadas por Huizinga (1980), esquematizadas no Quadro 2.

Quadro 2 – *Características do jogo pedagógico, definidas por Caillois (1990, pp. 29-30).*

<b>Características</b>	<b>Descrições</b>
<b>Liberdade</b>	Uma vez que, se o jogador fosse a ela obrigado, o jogo perderia de imediato a sua natureza de diversão atraente e alegre;
<b>Delimitação</b>	Circunscrita a limites de espaço e de tempo, rigorosa e previamente estabelecidos;
<b>Incerteza</b>	Já que o seu desenrolar não pode ser determinado nem o resultado obtido previamente, e já que é obrigatoriamente deixada à iniciativa do jogador uma certa liberdade na necessidade de inventar;
<b>Improdutividade</b>	O jogo não gera bens, nem riqueza nem elementos novos de espécie alguma; e, salvo alteração de propriedade no interior do grupo dos jogadores, deparamo-nos com uma situação idêntica à do início da partida;
<b>Regulamentação</b>	O jogo é sujeito a convenções que suspendem as leis normais e

	que instauram momentaneamente uma legislação nova, a única que conta;
<b>Ficção</b>	Assenta-se numa realidade ou irrealidade em relação à vida normal.

Ainda Borràs (2001, p. 215) apresenta-nos um conjunto de características basilares do jogo, considerando-as os “10 mandamentos” do jogo pedagógico:

1. “Joga. Que o jogo é um direito: Expresso no princípio 7.º da Declaração dos Direitos da Criança;
2. Joga. Que o jogo é tolerância: Jogar é partilhar, interagir, cooperar. É competir sem anular o outro, pois sem ele não seria tão rico. O jogo torna-nos iguais porque não liga a raças, línguas ou ideologias;
3. Joga. Que o jogo não tem idade: Jogar não é apenas uma coisa de crianças. Faz-nos sentir a naturalidade e a espontaneidade da vida;
4. Joga. Porque jogar dá saúde: Saber jogar é tão importante como respirar o ar puro. Ajuda a relaxar, a esforçarmo-nos, a competir, a ganhar, a perder; ajuda-nos a encarar as coisas desportivamente;
5. Joga. Ajuda o desenvolvimento da pessoa: Desenvolve as capacidades motrizes, as relações espaciais, o pensamento criativo e as capacidades interpessoais. Promove o pensamento independente e a auto-estima;
6. Joga. É uma forma de aprender e compreender: Permite procurar novas soluções, experimentar, actuar, conhecer o alcance dos nossos actos;
7. Joga. O jogo é a capacidade de desfrutar da vida: Permite abertura mental, capacidade para procurar e experimentar novas possibilidades;
8. Joga. É necessário espaço e tempo: Ajuda a descontrair da rotina diária. Precisa de um ambiente calmo;
9. Joga. Os brinquedos ajudam a jogar: Os brinquedos são um auxiliar do jogo. Experimenta as suas possibilidades. Descobre a tua capacidade para jogar e desfrutar do brinquedo;
10. Joga. É um prazer gratuito. Usa-o”.

As características elencadas nestes cenários reforçam, o elevado valor e potencial contido nas práticas/ atividades pedagógicas associadas ao jogo, claramente associado, quer ao prazer, à expressão, à descoberta e à manipulação, quer à promoção

de competências diversas nas áreas do saber disciplinar: Língua, Cidadania, Matemática, Conhecimento do Mundo, Expressões e Educação Físico-Motora, etc.

Neste cenário, o Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores (2011, p. 126) destaca, um conjunto de características a ter em conta na elaboração/ construção e desenvolvimento de jogos, visando a sua adequação e a promoção de aprendizagens significativas:

- “O jogo permite a aprendizagem lúdica, dinâmica e interativa;
- O jogo permite a aprendizagem integrada (domínio do conteúdo curricular – regras do jogo – interação social/ cidadania) e significativa;
- O jogo está adequado ao nível etário e autonomia dos participantes;
- O jogo satisfaz o tipo de interação pretendida (individual, grupal);
- O jogo é fácil de usar e de arrumar e é resistente ao desgaste;
- O jogo tem a definição do funcionamento e das regras do jogo (n.º de participantes, procedimentos de jogo, pontuação, utilizações alternativas do mesmo jogo...)”.

Também aqui, mais uma vez, se refere claramente o papel potencial do jogo para a promoção de aprendizagens integradas e significativas.

Apresentando o jogo as características expostas por Huizinga (1980) e por Borràs (2001), podemos verificar que este instrumento pedagógico possui diversas vantagens quando utilizado em contexto educativo (Grando, 1995, p. 95):

- “Fixação de conteúdos já aprendidos de uma forma motivadora para o aluno;
- Introdução e desenvolvimento de conceitos de difícil compreensão;
- Desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas (desafio dos jogos);
- Aprender a tomar decisões e saber avaliá-las;
- Significação para conceitos aparentemente incompreensíveis;
- Propicia o relacionamento das diferentes disciplinas (interdisciplinaridade);
- O jogo requer a participação ativa do aluno na construção do seu próprio conhecimento;
- O jogo favorece a socialização entre os alunos e a consciencialização do trabalho de equipa;

- A utilização dos jogos é um fator de motivação para os alunos;
- Dentre outras coisas, o jogo favorece o desenvolvimento da criatividade, de senso crítico, da participação, da competição «sadia», da observação, das várias formas de uso da linguagem e do resgate do prazer em aprender”.

Nesta ordem de ideias, Santos (2008, p. 27) acrescenta ainda que o jogo proporciona o desenvolvimento de diversas competências como “o raciocínio, a reflexão, o levantamento de hipóteses, a experimentação e a própria avaliação, para além de desenvolver a autonomia, a auto-estima e a socialização”. Desta forma, através do ato de jogar, as crianças “aprendem e apreendem o mundo, experimentam diferentes habilidades motoras, cognitivas e sociais, reproduzem e recriam situações do quotidiano, desenvolvem a cooperação, aprendem a lidar com situações de conflitos” (Pereira et al., 2009, p. 109). E, realçando aqui a importância da socialização, Condessa e Fialho (2010, p. 17), afirmam-nos que os jogos “permitem que a criança tome consciência de si e do outro, interiorizando assim a sua cultura de origem e os valores que lhe são inerentes, aprendendo a agir, a interagir e a comunicar em sociedade”.

Corroborando todas essas premissas, Miranda (2004, p.23) refere-nos que os “jogos, por subentenderem situações de envolvimento, buscas e descobertas, socializam, motivam, exercitam o cognitivo, afectivo e actuam no plano da criatividade infantil”. Nesta lógica, Condessa (2012, p. 138) acrescenta que, relativamente ao jogo pedagógico,

É fulcral o seu papel no desenvolvimento do indivíduo no que confere à aquisição de aptidões para imaginar, se exprimir, se adaptar e ultrapassar diversos confrontos entre: o fictício e o real, a liberdade e a regra, a criação e a fruição, o passado e o presente.

Além disso, Neto (2009) reporta-nos para o facto de que a existência de ambientes lúdicos e de dinâmicas de jogo numa sala de aula permitem à criança/ aluno assimilar com maior facilidade conceitos e linguagens cada vez mais abstratas. O autor acrescenta que, de acordo com a sua análise de estudos de investigação na área, “as crianças que foram estimuladas a partir de contextos lúdicos obtêm maior sucesso e adaptação escolar de acordo com os objectivos pedagógicos perseguidos” (Neto, 2009, p. 24).

Possuindo todas estas vantagens no processo de ensino-aprendizagem, o jogo pedagógico deve ser utilizado pelos educadores/ professores na sua prática quotidiana. Assim sendo, é impensável que ainda nos nossos dias o jogo seja visto por alguns

docentes apenas como uma prática secundária, um momento de brincadeira e lazer. Na verdade, é-o e deve sê-lo, e o docente precisa estar consciente e aberto a isto, contudo, são também inegáveis as suas potencialidades no que respeita à promoção intencional de aprendizagens ativas, significativas, socializadoras, diversificadas e integradoras, envolvendo os contextos, as experiências dos participantes e conteúdos de todas as áreas e domínios curriculares.

Importa referir que é notória a preferência e o interesse demonstrado pelas crianças nas dinâmicas de jogo, por isso Ferran et al. (1979, p. 87) alertam-nos para que “não lutemos contra isso, num combate perdido à partida”. Como tal, juntemos o lado lúdico, tão desejado pelas crianças, aos conteúdos e tarefas escolares incumbidas pelos programas curriculares e façamos com que as crianças/ alunos sintam prazer e interesse em aprender. Aliás, como nos indica Wassermann (1990, p. 32), os “professores que criam, nos seus programas para as crianças, oportunidades consistentes para que o aspecto lúdico seja contemplado, contribuem decisivamente para o saudável desenvolvimento social, cognitivo e psicológico das crianças”.

Acreditamos que o jogo é, de facto, uma atividade lúdica através da qual o educador/ professor proporciona à criança a oportunidade de participar no seu próprio processo de ensino/ aprendizagem e, nesta lógica, Condessa (2015, p. 156) afirma que, pela utilização deste instrumento pedagógico nas suas práticas, “os adultos encorajam as crianças a tomar as suas próprias decisões e a tornarem-se mais ativas nas aprendizagens, isto é, a tomarem mais controle das ações e mais responsáveis”.

Como tal, é-nos possível afirmar que o jogo é um instrumento pedagógico através do qual podemos incorporar as diversas dimensões da integração curricular, defendidas por Beane (2002, 2003), por Alonso (1998, 2001, 2002) e por Pombo et al. (1994), ou seja, conseguimos, através do jogo, integrar todos os alunos atendendo às suas diversidades, necessidades e interesses, integrar as suas experiências como forma a promover novos conhecimentos, articular as áreas curriculares bem como promover uma integração social, proporcionando situações que desenvolvam as capacidades das crianças/ alunos no sentido de prepará-los cada vez mais e melhor para o seu futuro em sociedade.

Tal como temos vindo a afirmar, é notória a riqueza e o potencial do jogo pedagógico para a promoção do desenvolvimento integral das crianças/ alunos. A riqueza do jogo e das experiências educativas a ele associadas são, ainda, enfatizadas pelos autores da especialidade a propósito das classificações/ categorizações e tipologias

que apresentam ao abordarem a diversidade de jogos existente. Nesta matéria, iremos focalizar-nos nas perspetivas apresentadas por Bühler (1928, citada por Pessanha, 2001), Piaget (1971), Callois (1990), Wallon (1995), Grando (1995) e Condessa e Fialho (2010).

Bühler (1928, citada por Pessanha, 2001, p. 29), investiga “o jogo desde o início do desenvolvimento infantil e observa-o a partir das suas manifestações mais primárias”. Desta forma, a autora propõe quatro classificações para o jogo pedagógico: o Jogo Funcional, o Jogo de Ficção, o Jogo de Recepção e o Jogo de Construção, representadas na Figura 5.

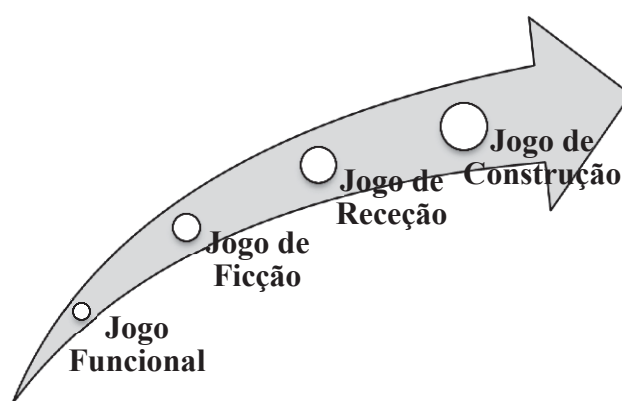


Figura 5 – *Categorização dos tipos de jogo segundo Bühler (Bühler, 1928, citada por Pessanha, 2001, pp. 29-30).*

Segundo Pessanha (2001), Bühler (1928) considera que a criança, ao realizar uma atividade sem lhe atribuir qualquer significado, está ao nível do Jogo Funcional. Mas, ao conferir alguma intenção a esta mesma atividade, passa a realizar uma atividade ao nível do Jogo de Ficção.

No que concerne aos Jogos de Recepção, Piaget (1971) indica-nos que Bühler, ao falar neste tipo de jogos, reporta-nos para exemplos como visualizar imagens, vídeos, escutar histórias, etc.

Por seu turno, quando a criança evolui para um patamar mais elevado, organizando, planeando e tentando arranjar soluções para determinada situação, progride para o nível do Jogo de Construção, que é considerado pela autora “o resultado da evolução de qualquer coisa aleatória para algo com significado que conduziu à realização de situações lúdicas criativas e planificadas” (Pessanha, 2001, p. 30).

Piaget (1971, p. 116) também expõe a sua perspetiva relativamente às implicações que o jogo pedagógico introduz no processo educativo da criança,

salientando que “com a socialização da criança, o jogo adota regras ou adapta cada vez mais a imaginação simbólica aos dados da realidade, sob a forma de construções ainda espontâneas mas imitando o real”. O autor destaca que o jogo pedagógico reúne diferentes objetivos educativos ao longo da vida da criança sendo que o jogo, numa fase inicial, se prende com os “níveis do pensamento verbal e intuitivo (dos dois aos sete anos) e, depois, da inteligência operatória concreta (sete a onze anos) e abstrata (dos onze anos em diante)” (Piaget, 1971, p. 137).

Nesta lógica, Pessanha (2001, p. 33) refere-nos ainda que Piaget (1975) considera “que as crianças atravessam diferentes estados de desenvolvimento e que, na actividade lúdica, o tipo de comportamento está ligado à fase de desenvolvimento correspondente”. Assim sendo, Piaget (1971) aponta-nos para três categorias distintas do jogo pedagógico: o Jogo de Exercício, o Jogo Simbólico e o Jogo de Regras, que serão explanadas no Quadro 3.

Quadro 3 – *Categorização dos tipos de jogo segundo Piaget*  
(Elaborado a partir de Piaget, 1971, pp.144-187).

<b>Categorias</b>	<b>Descrições</b>
<b>Jogo de Exercício</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Constituem a forma inicial do jogo na criança (primeiros dois anos ou fase pré-verbal) (p. 149).</li> <li>- Não supõem qualquer técnica particular: são simples exercícios;</li> <li>- Não detêm uma finalidade específica;</li> <li>- A criança executa a atividade por puro prazer e não por necessidade ou para adquirir novos conhecimentos;</li> <li>- Por exemplo, quando o sujeito pula um riacho pelo prazer de saltar e volta ao ponto de partida para recomeçar não o faz por necessidade mas por prazer (p. 144).</li> </ul>
<b>Jogo Simbólico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O Jogo Simbólico aparece a partir dos dois anos de idade da criança (p. 182);</li> <li>- O símbolo implica a representação de um objeto ausente, visto ser comparação entre um elemento dado e um elemento imaginado. Por exemplo, a criança desloca uma caixa imaginando ser um carro (p. 146);</li> <li>- A criança “interessa-se pelas realidades simbolizadas, servindo tão-só o símbolo para evocá-las” (p. 156);</li> <li>- A criança, simbolicamente, transforma objetos noutros colocando em prática a sua imaginação (p. 157).</li> </ul>
<b>Jogo de Regras</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Este tipo de jogos aparece na vida de uma criança dos quatro aos sete anos, numa fase inicial e, predominantemente, dos sete aos onze anos (p. 182);</li> <li>- Os Jogos de Regras pressupõem relações sociais ou interpessoais (p. 147);</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A regra “é uma regularidade imposta pelo grupo, e de tal sorte que a sua violação representa uma falta” (p. 148);</li> <li>- Os Jogos de Regras são combinações sensoriomotoras ou intelectuais com competição entre indivíduos, devidamente regulamentados (p. 184).</li> </ul>
--	---

Já na perspectiva de Caillois (1990), a categorização dos jogos pedagógicos subdivide-se em quatro grupos distintos: Agôn (Jogo de Competição), Alea (Jogo de Sorte), Mimicry (Jogo de Simulacro) e Ilinx (Jogo de Vertigem), representadas no Quadro 4. O autor acrescenta que “estas designações não abrangem por inteiro todo o universo do jogo. Distribuem-no em quadrantes, cada um governado por um princípio original” (Caillois, 1990, p. 32).

Quadro 4 – *Categorização dos tipos de jogo segundo Caillois*  
(Elaborado a partir de Caillois, 1990, pp. 33-45).

<u>Categorias</u>	<u>Descrições</u>
<b>Jogo de Competição (Agôn)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- É criada uma igualdade de oportunidades a todos os adversários para que se confrontem em condições ideais, suscetíveis de dar valor preciso e incontestável à vitória do vencedor;</li> <li>- O jogo baseia-se numa única qualidade: rapidez, resistência, vigor, memória, engenho, etc., onde o vencedor aparece como sendo o melhor em determinada categoria (pp. 33-34).</li> </ul>
<b>Jogo de sorte (Alea)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- São todos os jogos que se baseiam em decisões que não dependem do jogador tratando-se mais, nas palavras do autor, “de vencer o destino do que um adversário”. Alguns exemplos deste tipo de jogos são: jogos de dados, roletas, “cara ou coroa”, loto. (pp. 36-37);</li> <li>- O jogador é totalmente passivo em relação ao jogo, não fazendo uso das suas qualidades ou habilidades, de força e de inteligência. Limita-se a esperar que a sorte apareça do seu lado (p. 37).</li> </ul>
<b>Jogo de Simulacro (Mimicry)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- São jogos que supõem um universo imaginário. Consiste na encarnação de um personagem ilusório e na adoção dos seus respetivos comportamentos. O jogador faz crer, a si próprio ou aos outros, que é uma pessoa diferente, esquece, “disfarça, despoja-se temporariamente da sua personalidade para fingir uma outra” (pp. 39-40);</li> <li>- Esta categoria, contrariamente às restantes, não obedece a uma das características do jogo: a regulamentação. A submissão a regras imperativas é algo que não se verifica (p. 43).</li> </ul>
<b>Jogo da Vertigem (Ilinx)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Este tipo de jogos assentam na procura pela vertigem e consistem numa tentativa de destruir, por um momento, “a estabilidade da percepção e de infligir à consciência lúdica uma espécie de voluptuoso pânico”, tendo como exemplo os jogos radicais;</li> </ul>

	- Nestes jogos, trata-se de atingir uma espécie de êxtase, “transe ou de estonteamento que desvanece a realidade com uma imensa brusquidão” (p. 43).
--	--

Apresentadas as categorias definidas por Caillois (1990), podemos considerar que em todas elas encontramos um fator comum, o da socialização. O seguimento de regras, a cooperação, a partilha e o respeito consistem num conjunto de fatores que contribuem para o desenvolvimento das relações interpessoais e sociais das crianças/alunos. Neste sentido, Caillois (1990, p. 62) diz-nos que cada “uma das categorias fundamentais do jogo apresenta assim aspectos socializantes que, dada a sua amplitude e estabilidade, adquiriram direito de cidadania na vida colectiva”. Ainda com este propósito, Rino (2004, p. 21) refere-nos que “a existência de regras e de interacção apresentam a possibilidade de recriar no jogo capacidades cognitivas e sociais que se pretende que sejam adquiridas por uma criança em determinado contexto”.

Também Wallon (1995) nos apresenta uma categorização dos jogos pedagógicos, definindo o jogo como sendo “a actividade própria da criança” (Wallon, 1995, p. 73). Dentro das categorias que apresenta, que serão explanadas no Quadro 5, indica-nos duas que são comuns à categoria de Bühler (1928) – os Jogos Funcionais e os Jogos de Ficção – sendo que o Jogo de Ficção também se encontra na categorização de Piaget (1971) e de Caillois (1990). Acrescentando a estas, Wallon (1995) define outras duas categorias: os Jogos de Aquisição e os Jogos de Fabricação.

Quadro 5 – *Categorização dos tipos de jogo segundo Wallon*  
(Elaborado a partir de Wallon, 1995, pp. 73-74).

<b>Categorias</b>	<b>Descrições</b>
<b>Jogos Funcionais</b>	- Podem ser movimentos muito simples: estender e dobrar as pernas ou os braços, agitar os dedos, tocar nos objetos; - É uma actividade que procura efeitos, preparando uma utilização cada vez mais apropriada e diversa dos nossos gestos (p. 73).
<b>Jogos de Ficção</b>	- São actividades onde predomina o imaginário, associado a situações do nosso quotidiano: brincar às bonecas, montar um pau como se fosse um cavalo, fingir que é mãe ou pai na área da casinha, etc. (p. 73).
<b>Jogos de Aquisição</b>	- Neste tipo de jogos, a criança/ aluno é, como nos refere o autor, “toda olhos e toda ouvidos”. Ela é observadora, escuta e esforça-se por compreender o que está à sua volta (p. 74).
<b>Jogos de Fabricação</b>	- Este tipo de jogos surge a oportunidade de juntar, combinar, modificar, transformar objetos e criar novos (p. 74).

Grando (1995) elaborou, também uma categorização para os diversos tipos de jogos. A autora estabeleceu uma relação entre as diversas categorizações apresentadas por outros autores, como Piaget, Caillois, Chateau, e Gross, construindo uma categorização que “prioriza os fins metodológicos e/ ou pedagógicos que o jogo pode assumir” (Grando, 1995, p. 53), subdividida em seis conjuntos distintos: Jogos de Azar, Jogos Quebra-Cabeça, Jogos de Estratégia, Jogos de Fixação de Conceitos, Jogos Pedagógicos e Jogos Computacionais, esquematizados no Quadro 6.

Quadro 6 – *Categorização dos tipos de jogo segundo Grando (Elaborado a partir de Grando, 1995, pp. 52-53).*

<b><u>Categorias</u></b>	<b><u>Descrições</u></b>
<b>Jogos de Azar</b>	São os jogos que dependem apenas da “sorte” para se vencer. Não se consegue prever o resultado final;
<b>Jogos Quebra-Cabeça</b>	Normalmente, trata-se de um tipo de jogo realizado individualmente e o jogador não consegue prever o resultado final;
<b>Jogos de Estratégia</b>	São os jogos que dependem única e exclusivamente das capacidades e habilidades do jogador para determinar o vencedor. O fator “sorte” não está presente neste tipo de jogo. O jogador deve delinear uma estratégia para tentar vencer o jogo;
<b>Jogos de Fixação de Conceitos</b>	São os mais comuns, muito utilizados nas escolas que privilegiam a utilização dos jogos no ensino. Apresentam o seu valor pedagógico, na medida em que substituem, muitas vezes, as listas intermináveis de exercícios aplicadas pelos professores como forma de consolidar os conceitos trabalhados. É um jogo utilizado após a aprendizagem do conceito;
<b>Jogos Computacionais</b>	São os mais modernos e os que mais cativam as crianças hoje em dia. São jogos projetados e executados no ambiente computacional;
<b>Jogos Pedagógicos</b>	São todos os jogos utilizados no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. Na verdade, este tipo de jogos engloba todos os anteriormente referidos, pois todos eles apresentam um papel fundamental no ensino.

Neste enquadramento, apresentamos, ainda, uma perspectiva mais atual, de Condessa e Fialho (2010, p. 17), que defendem que o

brincar e o jogo, desde as formas mais simples de imitação e actividade simbólica até às formas mais elaboradas de actividades de criação, expressão e de competição, permitem que a criança tome consciência de si e do outro,

interiorizando assim a sua cultura de origem e os valores que lhe são inerentes, aprendendo a agir, a interagir e a comunicar em sociedade.

Nesta sequência, apresentam-nos uma vertente cultural açoriana do jogo pedagógico, expondo-nos uma categorização do jogo diversificada, apresentada no Quadro 7. Acrescentam ainda que, estabelecida a categorização, a cada educador/professor cabe a decisão sobre os jogos e as atividades a realizar com os seus alunos, consoante o grau de complexidade, perspetivando sempre o desenvolvimento “de uma aprendizagem activa, significativa, inclusiva, multidimensional e co-educativa” (Condessa & Fialho, 2010, p. 18).

**Quadro 7 - Categorização dos tipos de jogo segundo Condessa e Fialho (Elaborado a partir de Condessa & Fialho, 2010).**

Categorização do Jogo Pedagógico de acordo com Condessa e Fialho (2010)		
Classificação	Especificidades	Exemplos
Atividades e Jogos de Motricidade Fina	<ul style="list-style-type: none"> <li>Atividades motoras básicas efetuadas em jogos nos quais a coordenação fina é essencial;</li> <li>Atividades que envolvem movimentos de agarrar, receber, equilibrar, bater, lançar, etc. (p. 20).</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. “Batata Quente”;</li> <li>2. “Tiro ao Alvo”;</li> <li>3. “Jogo do Bilro”;</li> <li>4. “Jogo do Botão”;</li> <li>5. “Jogo do Berlinde”;</li> <li>6. “Jogo das Pedrinhas”;</li> <li>7. “Jogo do Pião”;</li> <li>8. “Jogo da Malha”;</li> <li>9. “Jogo da Bilharda”;</li> <li>10. “Jogo do Emboca”.</li> </ol>
Atividades e Jogos de Motricidade Global	<ul style="list-style-type: none"> <li>Atividades motoras básicas efetuadas em jogos nos quais a coordenação motora geral é essencial;</li> <li>Atividades que envolvem correr, saltar com um ou dois pés, rodar, etc. e que promovem o desenvolvimento de capacidades gerais como a velocidade, a força e a resistência (p. 52).</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>11. “Jogo da Macaca”;</li> <li>12. “Jogo do Caracol”;</li> <li>13. “Jogo da Barra”;</li> <li>14. “Jogos de Perseguição – Jogo das Apanhadas; Jogo das Escondidas”;</li> <li>15. “Jogo da Réstia de Cebola”;</li> <li>16. “Jogo do Saltar à Corda”;</li> <li>17. “Jogo do Saltar ao Eixo”;</li> <li>18. “Jogo do Saltar ao Elástico”;</li> <li>19. “Jogo da Tracção à Corda”;</li> <li>20. “Jogo de Corridas”;</li> <li>21. “Jogo do «Lá Vai a Mosca!»”.</li> </ol>
Jogos de Regras	<ul style="list-style-type: none"> <li>Este tipo de jogos contempla uma organização mais complexa no que respeita aos seus objetivos. São jogos regidos por regras específicas;</li> <li>“Aqui, é dada a possibilidade à criança de aprender a subordinar os seus interesses pessoais aos interesses da equipa, promovendo-se a sua coragem e capacidade de competição leal” (p. 88).</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. “Jogo da Barra”;</li> <li>2. “Jogo do STOP”;</li> <li>3. “Jogo do Queimado”;</li> <li>4. “Jogo dos Quatro Cantos”.</li> </ol>
Atividades e Jogos de Simulacro	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolvem-se “tendo por base a natural necessidade que a criança sente, devido à sua natureza fantasiosa, de imitar aquilo que a rodeia, em especial o mundo dos adultos” (p. 104).</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Atividades ligadas à vida quotidiana:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Brincar às mães e às filhas;</li> <li>- Brincar às casinhas.</li> </ul> </li> <li>2. <b>Atividades ligadas às profissões:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Brincar aos lavradores/agricultores;</li> <li>- Brincar às costureiras;</li> <li>- Brincar aos comerciantes;</li> <li>- Brincar às professoras;</li> </ul> </li> <li>3. <b>Atividades ligadas a festividades:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Brincar aos cantores/ bandas de música;</li> <li>- Brincar aos escriturários;</li> <li>- Brincar aos pilotos e hospedeiros.</li> </ul> </li> </ol>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Brincar aos locutores de rádio;</li> <li>- Brincar aos polícias e ladrões;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Brincar aos casamentos;</li> <li>- Brincar aos funerais;</li> <li>- Brincar às touradas.</li> </ul>
<b>Jogos e Cantigas de Roda</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Neste tipo de jogos, “as crianças dão a mão e cantam, usando o ritmo da canção para impor o ritmo do movimento” (p. 122);</li> <li>• Exprimem as suas emoções através de gestos e movimentos.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. “Fitinha Azul”;</li> <li>2. “Machadinha”;</li> <li>3. “No Alto Daquela Serra”;</li> <li>4. “Senhora Dona Maria”;</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. “Terésinha de Jesus”;</li> <li>6. “Ladrão do Meio”;</li> <li>7. Sou Pobre de Marré, Marré, Marré”;</li> <li>8. “Torradinhas com Manteiga”.</li> </ol>	
<b>Atividades e Jogos de/ com Lengalengas e/ ou Cantigas Populares</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jogos caracterizados “por aliar os gestos a rimas, lengalengas ou ainda canções de cariz popular e regional” (p. 140).</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. “Um, dois, três, Macaquinho Chinês”;</li> <li>2. “Mamá, Dá Licença?”;</li> <li>3. “Bom Barqueiro”;</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. “Jogo do Lencinho”;</li> <li>5. “Jogo da Cabra Cega”;</li> <li>6. “Jogo do Anel”.</li> </ol>	
<b>Atividades e Jogos de Construção</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades que implicam a construção de verdadeiros «brinquedos» pelas crianças, utilizando recursos naturais e materiais de desperdício (p. 164).</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Carroças de milho;</li> <li>2. Carros de carrilhos;</li> <li>3. Barcos de canas verdes;</li> <li>4. Cavalinhos de cana;</li> <li>5. Flautas de cana;</li> <li>6. Moinhos de vento;</li> <li>7. Bonecas de folha de milho;</li> <li>8. Carros de bois;</li> <li>9. Carros de rolamentos;</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>10. Aros de ferro;</li> <li>11. Espingardas de sabugueiro;</li> <li>12. Loiças em miniatura;</li> <li>13. Coroas do Espírito Santo;</li> <li>14. Bicos de Galo;</li> <li>15. Bolas de Bexiga de Porco;</li> <li>16. Bonecas de Trapos e Roupas de Pano;</li> <li>17. Bolas de Trapos.</li> </ol>	
<b>Jogos de Sorte e Azar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• São jogos em que o resultado é fruto do acaso;</li> <li>• Não dependem das habilidades de quem joga (p. 200).</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. “Lengalengas para Escolha”;</li> <li>2. “Jogo da Piorra”;</li> <li>3. “Jogo das Moedas”;</li> <li>4. “Bico de Galo”.</li> </ol>		
<b>Outros Jogos/ Atividades</b>		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. “Rabo de Gato”;</li> <li>2. “Cama do Gato”;</li> <li>3. “Jogo do Galo”;</li> <li>4. “Corrida de Rãs”.</li> </ol>		

O jogo pedagógico, mais do que um recurso didático, constitui uma experiência de aprendizagem muito rica e multifacetada, sendo classificado por Graells (2000) recurso/ material convencional, considerando-se que, tal como qualquer outro recurso/ material, se adequadamente concebido e gerido permitirá atingir um vasto conjunto de vantagens (Correia, 1995, Graells, 2000), nomeadamente:

- Proporcionar informação, de forma apelativa e num contexto lúdico;
- Proporcionar situações que envolvam observação, exploração e experimentação;
- Ilustrar e exemplificar/ simular, melhorando a compreensão das relações das partes com o todo e favorecendo aprendizagens integradas;
- Motivar, despertar e manter o interesse e a atenção;
- Explorar e desenvolver habilidades;
- Avaliar os conhecimentos;
- Proporcionar situações que desenvolvam a expressão e a criação.

Nesta linha de pensamento, importa ainda, considerar adicionalmente, na seleção, elaboração e gestão dos recursos didáticos, nomeadamente dos jogos, o conjunto de características elencadas por Correia (1995) como promotoras da respetiva eficácia (Quadro 8). Nas nossas práticas pedagógicas, relatadas neste documento, procurámos atender a estes aspetos, nomeadamente aquando da construção de materiais de suporte e organização e desenvolvimento das práticas de jogo.

Quadro 8 - *Características dos recursos didáticos eficazes*  
(Elaborado a partir de Correia, 1995, p. 8).

<b>Características dos recursos didáticos eficazes</b>	
<b>Exatidão</b>	Representando os factos ou partes destes factos de forma correta.
<b>Atualidade</b>	Dependendo da natureza dos factos, pode haver a necessidade de conter elementos característicos do presente ou da época a relatar.
<b>Qualidade</b>	Melhorando a aquisição do conhecimento, atitudes e valores.
<b>Finalidade</b>	Devendo estar de acordo com os objetivos propostos pela planificação.
<b>Utilidade</b>	Proporcionando oportunidades de trabalho entre formandos e formadores.
<b>Adequação</b>	Devendo estar ao nível da apreensão dos formandos, sem nunca esquecer os objetivos iniciais.
<b>Simplicidade</b>	Deverá ser simples como forma de facilitar o processo de apreensão, pois quanto mais complicado for o recurso didático, maior é o risco de o mesmo não ser eficiente.

<b>Aplicabilidade</b>	Devendo manter sempre ligação com o assunto a tratar. A oportunidade de utilização poderá ser também um fator de sucesso, no momento da aplicação dos recursos didáticos.
<b>Interesse</b>	Devendo ter a capacidade de despertar o interesse dos formandos.
<b>Compreensão</b>	Devendo ser de fácil perceção, não dando possibilidades de criar dúvida e confusão.
<b>Apresentação</b>	Obedecendo a princípios de perceção e estética de modo a facilitar a compreensão dos formandos.

Tendo em conta todos os aspetos aqui abordados a propósito do jogo pedagógico, torna-se claro o seu potencial e as inúmeras vantagens da sua utilização em Educação. Estamos perante uma experiência de aprendizagem ímpar em riqueza e em possibilidades de desenvolvimento e de criação de sentidos pela criança.

Assim, importa ainda destacar o papel a assumir pelos educadores/ professores no aproveitamento de todo este potencial. O interesse pela temática, nomeadamente da parte de futuros docentes, é notório, havendo já um conjunto vasto de trabalhos, entre os quais relatórios de estágio e dissertações de mestrado, abordando o papel/ importância do jogo na infância e no desenvolvimento da criança, destacando Resendes (2012); Cabral (2012); Cabral (2014) e Lima (2014), bem como no ensino-aprendizagem da matemática, particularmente Marques (2009), Nogueira (2013), Medeiros (2014) e Rego (2015) ou ainda no trabalho com crianças com necessidades educativas especiais, Penas (2012), Baranita (2012); Costa (2012) e, ainda, abordando a importância do lúdico no processo de desenvolvimento da criança, nomeadamente Fonseca (2012), Costa (2014) e Oliveira (2013).

Importa que os docentes aprofundem conhecimentos e competências neste domínio, não só na sua formação inicial, mas também na sua formação contínua. Reforçando esta necessidade, Grando (1995, p. 59) alerta que o “objetivo do jogo, que pode ser ou de construir um novo conceito ou aplicar um já desenvolvido, é definido pelo professor através de sua proposta de desencadeamento da atividade de jogo”, sendo que o mesmo jogo pode ser utilizado em diferentes contextos, com diferentes finalidades. Desta forma, na perspetiva de Cunha (2004), um educador/ professor que pretenda desenvolver atividades desta natureza na sua sala de aula deve ser detentor de conhecimento, flexível e criativo.

Sendo que o jogo pedagógico procura responder a um conjunto de objetivos e propósitos diversos no processo de aprendizagem das crianças, é importante perceber que diferentes jogos têm diferentes implicações pedagógicas, consoante a intenção

educativa que o educador/ professor pretende desenvolver com as crianças/ alunos. Neste sentido, como nos referem Ferran et al. (1979, pp. 81-82), cabe “ao educador escolhê-los atentamente, pela sua adequação à sua metodologia pedagógica global”.

Ainda assim, importa salientar o papel da própria comunidade educativa na adoção de metodologias potenciadoras da utilização do jogo pedagógico, uma vez que

A instituição escolar descuraria um importante trunfo se não tomasse em conta, o mais amplamente possível, as potencialidades pedagógicas do jogo. Evoluindo para uma educação mais activa, onde as golilhas burocráticas se esboroam em proveito da iniciativa dos professores e dos alunos, a nossa escola encontra na metodologia do jogo uma ajuda particularmente adequada, na medida em que ele constitui um meio essencial de aproximar a escola e a vida (Ferran et al. 1979, p. 138).

Com esta abordagem conclui-se o primeiro capítulo deste relatório de estágio. Seguidamente, no próximo capítulo dedicaremos a nossa atenção à apresentação, análise e reflexão sobre as práticas pedagógicas por nós desenvolvidas nos Estágios, com ênfase naquelas dedicadas à promoção da integração curricular através do jogo pedagógico.

## **Capítulo II – O Estágio Pedagógico**

**2.1. O Estágio Pedagógico na Formação Inicial de docentes.**

**2.1.1. Dinâmicas formativas no contexto de Estágio Pedagógico.**

**2.1.1.1. Observação.**

**2.1.1.2. Planificação/ Intervenção.**

**2.1.1.3. Avaliação.**

**2.1.1.4. Reflexão.**

**2.2. Os contextos de ação/ intervenção nos Estágios Pedagógicos I e II.**

**2.2.1. Caracterização do meio.**

**2.2.2. Caracterização da escola.**

**2.3. Práticas Pedagógicas em Contexto de Educação Pré-Escolar.**

**2.3.1. Caracterização da sala.**

**2.3.2. Caracterização do grupo.**

**2.3.3. A Integração Curricular: práticas pedagógicas na Educação Pré-Escolar.**

**2.3.3.1. Exploração das potencialidades do jogo pedagógico para a integração curricular na Educação Pré-Escolar.**

**2.4. Práticas Pedagógicas em Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico.**

**2.4.1. Caracterização da sala.**

**2.4.2. Caracterização da turma.**

**2.4.3. A Integração Curricular: práticas pedagógicas no 1.º Ciclo do Ensino Básico.**

**2.4.3.1. Exploração das potencialidades do jogo pedagógico para a integração curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico.**

## Capítulo II

No contexto deste relatório, propusemo-nos abordar as questões relativas à integração curricular na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, aprofundando e refletindo, em particular, sobre o potencial do jogo pedagógico.

Assim, o presente capítulo inicia-se com a abordagem de algumas questões de fundamento referentes aos processos formativos por nós vivenciados, contemplando uma referência à importância do estágio pedagógico na formação de docentes, bem como a apresentação das dinâmicas formativas subjacentes aos Estágios Pedagógicos desenvolvidos, nomeadamente: o projeto formativo individual, a observação, a planificação/ intervenção, a avaliação e a reflexão. No seguimento desta abordagem, dedicaremos ainda um lugar à contextualização da ação pedagógica por nós desenvolvida: Estágios Pedagógicos I (em Educação Pré Escolar) e II (no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico), – considerando uma breve abordagem às características do meio circundante (instituições, parceiros e outros recursos disponíveis na comunidade), ao Núcleo Escolar em que ocorreu a nossa prática pedagógica (edifício escolar, seu funcionamento, prioridades definidas para ação educativa), bem como à caracterização das salas de atividades/ aulas (organização e funcionamento das componentes curriculares, rotinas pedagógicas, projetos próprios) e à caracterização global das crianças/ alunos – uma vez que estas constituíram a base da tomada de decisões por nós adotadas, visando a organização contextualizada e integradora das aprendizagens.

Neste enquadramento, cabe ainda a apresentação, análise e reflexão sobre o papel por nós atribuído ao jogo didático nas nossas práticas nas Práticas de Estágio I e II, visando intencionalmente a promoção da integração curricular, nas suas diversas dimensões já aprofundadas e fundamentadas no Capítulo I. Esta análise consubstancia-se no registo de conversas, ações e comportamentos das crianças que indicaram a presença de diversas dimensões de integração curricular consideradas na bibliografia da especialidade. Para tal, recorreremos a grelhas de registo específicos de observação e das avaliações das intervenções realizadas.

Nas abordagens aqui apresentadas e analisadas, foi nossa preocupação constante o respeito pelos pressupostos e procedimentos éticos subjacentes a um trabalho de investigação.

## 2.1. O Estágio Pedagógico na Formação Inicial de docentes

Partilhamos de uma conceção ampla e abrangente de formação na docência, entendida como

o processo sistemático e organizado mediante o qual os professores – em formação ou em exercício – se implicam individual ou coletivamente num processo formativo que, de forma crítica e reflexiva, propicie a aquisição de conhecimentos, destrezas e disposições que contribuam para o desenvolvimento da sua competência profissional (Marcelo, 1989, citado por Pacheco, 1995, p. 38).

O carácter complexo, processual, contínuo e dinâmico da formação de docentes é perspectivado por Pacheco (1995, p. 39) como “um processo evolutivo, com fases e impactos distintos. O ponto de partida é a experiência adquirida enquanto aluno e o ponto de chegada é a experiência enquanto professor”. Na mesma linha de pensamento, Formosinho (2009, p. 95), acrescenta que “(...) a docência é uma profissão que se aprende desde que se entra na escola, pela observação do comportamento dos nossos professores”.

Neste cenário, e atendendo ao contexto em que o presente relatório se insere, importa destacar o papel fundamental assumido pelas práticas pedagógicas em contexto de Estágio na formação dos futuros docentes, amplamente reconhecida na bibliografia da especialidade (Pacheco, 1995; Nóvoa, 1995, 2002, 2009; Pacheco e Flores, 1999; Caires, 2001; Canário, 2001; Trindade, 2002; Gomes & Medeiros, 2005; Cunha, 2008; Sanches 2008; Formosinho, 2009; entre outros), como o momento privilegiado em que o futuro docente se confronta com a assunção de um “novo, desconhecido e tão desejoso papel – o de ser professor” (Gomes & Medeiros, 2005, p. 21).

Formosinho (2009, p. 98) define a Prática Pedagógica como “a componente curricular da formação profissional de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver as competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável”. Em complementaridade com esta perspetiva, Canário (2001, p. 32) considera que a “articulação entre a formação e o exercício do trabalho constitui o ponto nevrálgico da organização curricular dos cursos de formação inicial de professores”.

O carácter, simultaneamente rico e complexo, desta fase da vida do futuro docente é, também, reconhecido por Trindade (2002, p. 67) que destaca o estágio como

“um espaço de formação importante, na medida em que permite associar de forma credível o conhecimento e a acção, a acção e a reflexão, a aprendizagem e o projecto ou a formação e a intervenção”.

Nas etapas da formação de professores definidas por Pacheco (1995), – a saber: Aluno; Aluno-futuro professor; Estagiário; Professor principiante; Professor experiente, – o papel de estagiário assume, precisamente, a posição central. O autor identifica nesta fase a existência de uma “descontinuidade tripartida – da instituição de formação para a escola, de aluno para professor, da teoria para a prática (...)”, destacando o “estatuto ambíguo” da condição de estagiário, “meio aluno, meio professor” (Pacheco, 1995, p. 47) que, ainda na condição de aluno de uma instituição de formação, se confronta já com a globalidade dos desafios do exercício da profissão, com as responsabilidades inerentes à tomada de decisões relativas à gestão do currículo e ao desenvolvimento da leccionação, envolvendo a necessária articulação entre a teoria e a prática e o desenvolvimento da sua autonomia, ainda num ambiente de supervisão.

Nesta linha de pensamento, Portugal (2002) destaca o facto de o estágio pedagógico ser uma fase marcada por inúmeros desafios e dilemas, sendo que o futuro professor enfrenta alguma incerteza na tomada de decisões. Dada a amplitude e a complexidade dos cenários que se lhe colocam,

deverá tomar decisões sobre a sua acção à luz de uma análise da situação, dos seus conhecimentos, responsabilidades e consideração das possíveis consequências de estratégias alternativas. Assim, enquanto aprendizes, importa assumir a complexidade inerente a cada tomada de decisão e reconhecer que não existe um método correcto aplicável em qualquer situação (Portugal, 2002, p. 100).

Assim, Alonso e Roldão (2005, pp. 8-9), destacam um vasto conjunto de capacidades e competências a desenvolver e a mobilizar pelo estagiário nos contextos de prática pedagógica:

- “capacidade de análise crítica da realidade”, assumindo uma postura reflexiva perante a escola e a sua função docente;
- “capacidades investigativas e de registo sistemático da prática”, para a reconstrução permanente do pensamento e da acção;
- “atitude de flexibilidade”, procurando “estratégias de adequação do currículo à diversidade dos contextos e de diferenciação da intervenção,

conforme as necessidades dos alunos”;

- “colaboração, de forma consistente e continuada” com os diversos agentes e intervenientes nos processos educativos e formativos;
- “valorização da teoria como substrato fundamental para a aquisição de instrumentos conceptuais e metodológicos, para fundamentar, interpretar e orientar as decisões práticas”.

Neste particular, e para que se desenvolvam tais capacidades e competências essenciais ao exercício da docência, “a formação dos professores não deve consistir no treino de receitas e métodos que são directamente aplicáveis na sala de aula, mas deve, em primeiro lugar e acima de tudo, ajudar os futuros professores a desenvolver a sua autonomia” (Serrazina, 2002, p. 12), aprendendo a “observar[em-se] a si próprio[s], a decidir[em] por si próprio[s] a avaliar-se[em-se] por si próprio[s], a propor[em] afinamentos que entende[m] necessários para reorientar a sua acção educativa, isto é, a fazer[em] uma autoformação” (Cró, 1998, p. 21).

Nesta ordem de ideias, o Estágio Pedagógico é uma etapa fundamental no processo de formação inicial de educadores e professores uma vez que consiste no primeiro contacto com a realidade desta profissão, experienciando todas as responsabilidades inerentes à mesma, num contexto supervisionado. Neste sentido, Formosinho (2009, p. 98) refere-nos que a “Prática Pedagógica é a componente curricular da formação profissional de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver as competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável”.

Desta forma, a prática pedagógica inicial permite ao estagiário experimentar novos métodos e estratégias, que ampliarão a sua bagagem para a sua vida futura como docentes profissionais (Formosinho, 2009). No dia-a-dia, e como pudemos experienciar ao longo do nosso estágio, o docente depara-se com inúmeros contratempos e obstáculos que devem ser ultrapassados e o Estágio Pedagógico funciona aqui como uma etapa preparatória para este tipo de situações. Assim, os estagiários mobilizam as competências e os conhecimentos necessários para superar este tipo de dificuldades, seleccionando as melhores estratégias e metodologias, adequadas às situações e às necessidades dos alunos e aos contextos em que se inserem.

### 2.1.1. Dinâmicas formativas no contexto de Estágio Pedagógico

Partilhamos de uma visão abrangente da prática pedagógica e da ação docente uma vez que, tal como afirma Cró (1998, p. 104),

a expressão prática de ensino abrange tudo: as decisões de planificação, os esquemas de acção e os conhecimentos construídos pelo professor e pelo educador do mesmo modo que as acções postas em execução, as interacções com os colegas e a reflexão sobre a acção.

Neste enquadramento, importa referir que as UC de Estágio Pedagógico I (desenvolvida em contexto de Educação Pré-Escolar) e de Estágio Pedagógico II (desenvolvida em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico), do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade dos Açores, estruturaram-se de forma a envolver os estagiários, – ainda que em contexto supervisionado, – na globalidade dos processos de organização e gestão das aprendizagens das crianças/ alunos, dos grupos/ turmas em que se desenvolveram. Neste contexto, destacamos o conjunto articulado de processos de observação, planificação/ intervenção, avaliação e reflexão (Figura 6), por nós vivenciados ao longo dos estágios.



Figura 6 – *Dinâmicas formativas no contexto de Estágio Pedagógico.*

Tal como se ilustra na figura 13, importa destacar que o trabalho desenvolvido nos Estágios Pedagógicos, – tanto na Educação Pré-Escolar (Estágio Pedagógico I) como no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Estágio Pedagógico II) – teve por base

a elaboração de um Projeto Formativo Individual (PFI), apresentando e fundamentando um plano global de formação e intervenção pedagógica para a ação do estagiário, atendendo aos contextos concretos em que a sua prática pedagógica se perspetiva e desenvolve.

Na sua base, o conceito de projeto tem a ideia de antecipação do futuro e de processo, necessariamente flexível, corporizado num conjunto intencional, coerente e integrado de ações concretas e exequíveis, com objetivos definidos (Boutinet, 1996; Alonso et al. 1994; 2002; Roldão, 1999a, 1999b; Leite, Gomes & Fernandes, 2001; Mendonça, 2002; Serrano, 2008), tal como afirma Barbier (*s.d.*, in Machado, 2000, citado por Prado, 2005, p. 5) “(...) o projeto não é uma simples representação do futuro, do amanhã, do possível, de uma idéia; é o futuro a fazer, um amanhã a concretizar, um possível a transformar em real, uma idéia a transformar em acto”.

Também Serrano (2008) enfatiza a importância da lógica de projeto para “prever, orientar e preparar” (p. 16) adequadamente uma intervenção. Nesta linha de pensamento, Mendonça (2002, p. 34) acrescenta que um “projecto não é uma aquisição mas um caminho a descobrir e a construir”, envolvendo o pensar e o agir intencional e articulado, em função dos contextos em que se concretiza. Nesta ordem de ideias, Serrano (2008) apresenta-nos algumas etapas que um projeto deve conter:

- Fundamentação: justificação teórica para a escolha do projeto, demonstrando o impacto do mesmo no contexto em que se insere;
- Objetivos: devem ser claros e pertinentes;
- Caracterização: deve conter uma caracterização do contexto em que se insere, nomeadamente do meio, da escola, da sala de atividades/ aula, do grupo/ turma;
- Metodologia: Engloba as atividades e as estratégias delineadas para a concretização do projeto;
- Recursos: descrição dos recursos materiais e humanos a utilizar no desenvolvimento do projeto;
- Calendarização: deve conter uma calendarização precisa para o desenvolvimento do projeto.

Salienta-se o importante papel que o PFI assumiu no contexto dos estágios pedagógicos sendo que, tratando-se de um plano de formação e de intervenção

educativa, serviu como ponto de partida para toda a ação a ser desenvolvida ao longo de toda a prática.

Assim sendo, no PFI antecipamos o nosso percurso, delineando macroestratégias a partir do contexto em que estamos inseridos, tendo em conta a nossa observação inicial, a planificação e intervenção, a avaliação das crianças/ alunos e a reflexão sobre as nossas práticas. Desta forma, pretende-se, principalmente, adequar as nossas estratégias e metodologias às características das crianças/ alunos, nomeadamente as suas potencialidades e as suas necessidades, procurando promover aprendizagens ativas e significativas.

### **2.1.1.1. Observação**

No âmbito das práticas pedagógicas supervisionadas, torna-se fundamental o contacto direto com a escola bem como o conhecimento aprofundado das características do meio envolvente, da organização e das rotinas da escola e da sala de atividades/ aula e, ainda, das particularidades do grupo/ turma, perspetivando uma adequada tomada de decisões e de escolhas pedagógicas tendo em conta o contexto em que se insere. A este propósito, é importante “(...) compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (ME/ DEB, 1997, p. 25).

Surge então o conceito de observação que, de acordo com Estrela (1994, p. 29), desempenha “um papel fulcral em toda a metodologia experimental, a iniciação à observação constitui naturalmente a primeira e necessária etapa de uma formação científica mais geral, tal como deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana”. Desta forma, a observação torna-se um importante instrumento de recolha no sentido em que

o educador/professor deverá: observar o desenvolvimento de cada criança e do grupo, a fim de decidir qual a melhor intervenção, avaliando também a sua própria acção educativa; planificar as melhores intervenções em função do grupo e de cada criança; executar o plano de intervenção que melhor convém; avaliar o feedback da acção para a reorientar se for caso disso (Cró, 1998, p. 35).

Nesta lógica, Estrela (1994, p. 58) acrescenta-nos alguns benefícios da observação, no sentido em que podem auxiliar o educador/ professor a:

- reconhecer e identificar fenómenos;

- apreender relações sequenciais e causais;
- pôr problemas e verificar soluções;
- recolher objectivamente a informação, organizá-la e interpretá-la;
- situar-se criticamente face aos modelos existentes;
- realizar a síntese entre teoria e prática”.

Por tudo isto, a observação não se restringe apenas ao momento que antecede a planificação e a intervenção, estando presente ao longo de toda a prática, em contexto de sala de aula, bem como noutros espaços em que se desenvolvem as práticas pedagógicas (nomeadamente, no refeitório escolar, nos recreios e corredores, bem como nos espaços exteriores à escola aquando da realização de visitas de estudo e participação em eventos na comunidade). Tal como enfatiza Silva (2000, p. 71), “a observação, que tem lugar na sala de aula, ou noutro local onde a prática educativa aconteça, é o momento de recolha de informações sobre o que se passou”.

Assim sendo, salienta-se o importante papel da observação na prática quotidiana dos educadores/ professores, que perspetivam compreender e participar no ensino. Em nós, formandos, promoveu essencialmente o desenvolvimento de posturas críticas e reflexivas, perante a realidade educativa e a intervenção, consistindo numa estratégia relevante para o estagiário recolher valiosas informações. Esta recolha permitiu organizar e estruturar a sua ação, avaliar, refletir e reajustar o seu desempenho pois, como nos indica Dias (2009, p. 28), o “processo de observação possibilita o *feedback* sobre aspectos cognitivos, afectivos e sociais do desempenho, fornecendo aos sujeitos meios de auto-regulação”.

### **2.1.1.2. Planificação/ Intervenção**

Enquanto estagiários e futuros educadores/ professores, sentimos a necessidade de planificar o que pretendemos executar na nossa prática educativa, surgindo algumas questões como: o que vamos fazer?, como vamos fazer? quando vamos fazer? Assim, a planificação consiste num processo que surge no seguimento da observação, definida por Borràs (2001, p. 276) como sendo “uma programação pormenorizada e operativa com a qual trabalham diariamente os docentes dentro e fora da sala de aula”.

Em todas as nossas sequências didáticas elaboradas no estágio pedagógico, o processo de ensino-aprendizagem foi estruturado tendo em conta o espaço e o tempo onde decorreu a ação e as particularidades do grupo/ turma de crianças/ alunos uma vez

que, de acordo com Dias (2009, p. 29), “planificar e tomar decisões são funções imprescindíveis ao seu desempenho profissional e à eficácia na gestão do grupo de crianças/ alunos. Planificar pode ser entendido como uma forma de organizar o trabalho e o tempo”, tendo sido este último o fator mais difícil de gerir, dada a diversidade de obstáculos e imprevistos que surgiam ao longo da prática pedagógica.

Neste panorama, nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), planear “implica que o educador reflecta sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização” (ME/ DEB, 1997, p. 26). O mesmo documento realça também a importância do planeamento em conjunto com as crianças/ alunos, proporcionando-lhes o desenvolvimento de diversas competências, tornando-se um processo de partilha facilitador da aprendizagem.

Na mesma sequência, para planificar, recorreremos aos principais documentos orientadores para a Educação Pré-Escolar: Metas de Aprendizagem e Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e para o 1.º Ciclo do Ensino Básico: Programas e Metas Curriculares, referentes às diversas áreas curriculares bem como o Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores, que é comum aos dois contextos.

Desta forma, a planificação acompanha todo o estágio pedagógico, através do qual os estagiários apresentam a descrição e a fundamentação rigorosa das suas intenções e decisões, tendo em conta as observações realizadas até então, bem como as necessidades e potencialidades dos alunos, devendo apresentar uma estrutura coerente, organizada e concisa, expondo:

o tema principal e os conteúdos; os objectivos didácticos; as estratégias metodológicas e as diferentes actividades; os recursos que serão utilizados pelo professor e pelo aluno; o estabelecimento da dinâmica do grupo; os critérios adoptados e os momentos de avaliação” (Borràs, 2001, p. 278).

No entanto, muitas vezes, e como nos foi possível vivenciar ao longo do estágio pedagógico, deparamo-nos com diversos obstáculos e imprevistos. Cabe ao estagiário ter a capacidade de repensar a sua estratégia e melhorá-la, no sentido de cumprir com os objetivos propostos e de ir ao encontro das necessidades das crianças/ alunos. Nesta sequência, Borràs (2001, p. 277) refere-nos que não “se trata de dar um esquema ou uma tabela completamente fechada ao professor, mas algo que ele mesmo constrói de

acordo com os seus alunos, os conteúdos, os recursos de que dispõe ou as opções metodológicas”.

A planificação da intervenção educativa auxilia muito o trabalho docente, pelo que nos Estágios, permitiu-nos a construção e a organização da nossa ação. Contudo, importa que a planificação seja gerida de forma adequada e flexível para que, de facto, acompanhe a evolução das aprendizagens das crianças.

### **2.1.1.3. Avaliação**

A avaliação, que é considerada por Rosales (1992, p. 31) “um componente essencial do ensino, que se desenvolve paralelamente ao desenvolvimento global do mesmo”, esteve presente ao longo de todas as intervenções, permitindo ao estagiário tomar consciência do desempenho das crianças/ alunos bem como da eficácia das suas ações. Neste sentido, os dados recolhidos a partir da avaliação realizada permitem-nos tomar decisões futuras como forma de reajustar e adaptar as nossas ações. Nesta sequência, Cardona (2007, p. 10) refere-nos que a avaliação possui três funções essenciais: “a recolha de informação, a sua interpretação e a consequente adopção de decisões que possibilitem o aperfeiçoamento da acção educativa”.

Neste cenário, os processos de avaliação por nós adotados ao longo da prática educativa seguiram, essencialmente, uma lógica formativa. A este propósito, Serpa (2010, p. 24) afirma-nos que a “valorização da função formativa da avaliação está associada a uma viragem nas finalidades da educação e objectivos do ensino, no sentido de se concretizar o ideal de escola democrática”. Consequentemente, este tipo de avaliação tem como principal objetivo o desenvolvimento das aprendizagens das crianças/ alunos, logo, é fundamental que na sua prática que o educador/ professor verifique se as crianças/ alunos estão a compreender os conceitos que estão a ser explorados pois, caso não o verifique, o professor deverá repensar e reajustar os seus métodos e estratégias de ensino.

Ao longo da prática quotidiana do docente, importa que a avaliação seja rigorosa e organizada, apoiada pela construção de instrumentos de registo que facilitem este processo. Assim sendo, no contexto do estágio pedagógico, e como forma de recolhermos dados para a avaliação as crianças/ alunos, recorreremos a dois tipos de registo: as grelhas de avaliação, construídas com base nas metas de aprendizagem e respetivos descritores de desempenho, no caso da Educação Pré-Escolar e nas metas

curriculares, no caso do 1.º Ciclo do Ensino Básico; e a observação direta, realizada ao longo de toda a prática pedagógica, recolhendo dados através do registo de diálogos, dos comportamentos das crianças/ alunos, das discussões em grande grupo, das atividades de trabalho de casa, entre outros. Assim sendo, estes dois tipos de registo tiveram como principal objetivo fazer um balanço das aprendizagens adquiridas pelas crianças/ alunos.

A avaliação é um processo fundamental na prática quotidiana do educador/ professor, de suma importância nos contextos de estágio, tornando-se um processo integrado e constante, sustentando a análise e a reflexão das práticas educativas, no sentido de uma constante melhoria.

#### **2.1.1.4. Reflexão**

O trabalho desenvolvido no contexto do Estágio Pedagógico I e II envolveu, simultaneamente com a observação, a planificação/ intervenção e a avaliação, a etapa da reflexão, que tem vindo a ser cada vez mais valorizada no processo educativo.

Desta forma, refletimos sobre a eficácia das nossas ações, repensando aquelas que não surtiram o efeito desejado e privilegiando aquelas que proporcionaram de facto aprendizagens significativas aos alunos. É a partir desta reflexão que o professor pode repensar e reajustar as suas ações de acordo com as necessidades e os interesses das crianças, sendo este processo definido por Moreira e Alarcão (1997, p. 126) como

retrospectiva e prospectiva: olha-se para o que foi feito de modo a localizar problemas na estratégia de acção utilizada, procurando dela retirar algum significado, mas com o objectivo de se reconstruir a situação, constituindo a reflexão uma base para a reformulação da planificação inicial.

Nesta lógica, admitimos que

processo formativo inerente a este cenário combina acção, experimentação e reflexão sobre a acção, ou seja, reflexão dialogante sobre o observado e o vivido segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo e pensando, que conduz à construção activa do conhecimento gerado na acção e sistematizado pela reflexão (Alarcão e Tavares, 2003, p. 35).

Ao longo de todo o estágio pedagógico, foi-nos sempre requerido uma postura crítica e reflexiva das nossas ações, antes da intervenção, tanto nos encontros com a educadora/ professora cooperante, como nos momentos de planificação com a

orientadora de estágio, onde havia partilha de ideias e de estratégias. A reflexão também surgia após as intervenções, nos encontros com o par pedagógico e a educadora/professora cooperante, onde se expunham os aspetos positivos e os aspetos a melhorar, procurando perceber a ineficácia de certas estratégias e reajustando as práticas, visando o melhoramento das nossas ações. Neste sentido, Cró (1998, p. 111) refere-nos que a “valorização do professor/educador reflexivo remete-nos para uma visão do professor/educador como um profissional construtor de conhecimentos mais que um técnico, aplicador de técnicas”.

Desta forma, a reflexão sobre a ação deverá proporcionar ao docente a possibilidade de descobrir quando e porque é necessário utilizar um procedimento em particular, ajudando-os a refletir sobre como adaptar estes procedimentos aprendidos a novas situações, fomentando, através de um processo sistemático e contínuo, a sua autonomia, o sentido crítico e reflexivo e a regulação do seu próprio processo de aprendizagem (Font, 2000). A este propósito, Korthagen (2009, p. 57), sublinha o facto de que a prática reflexiva proporciona o desenvolvimento da “capacidade para uma aprendizagem ao longo da vida”. Ou seja, os professores devem aprender a partir das suas próprias experiências, refletindo sobre elas e melhorando a sua prática educativa.

Assim sendo, salienta-se a importância da reflexão no contexto do estágio pedagógico como forma de potenciar uma melhor compreensão de nós mesmos como docentes, do nosso desempenho e da necessidade da melhoria/ reformulação das práticas. Corroborando esta ideia, Day (2005) afirma que a reflexão na docência constitui um sinónimo de uma boa prática.

## **2.2. Os contextos de ação/ intervenção nos Estágios Pedagógicos I e II**

Abordadas as dinâmicas inerentes ao desenvolvimento das práticas pedagógicas em contexto de Estágio Pedagógico, é chegado o momento de fazer uma apresentação dos contextos (Meio e Escola) em que se desenvolveu a nossa ação. Os aspetos seguidamente referidos serviram simultaneamente de enquadramento e de fundamentação para a nossa ação. As caracterizações apresentadas são necessariamente genéricas, procurando salvaguardar o anonimato dos participantes. Importa ainda acrescentar que os Estágios Pedagógicos I e II decorreram no mesmo Núcleo Escolar.

### **2.2.1. Caracterização do meio**

A caracterização do meio envolvente da escola em questão torna-se um fator fundamental para a elaboração e concretização do Projeto Formativo Individual. Neste sentido, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME/DEB, 1997, p. 23) referem-nos que “o meio social em que a criança vive influencia a sua educação, beneficiando a escola da conjugação de esforços e da potencialização de recursos da comunidade para a educação das crianças e dos jovens”. Assim sendo, começamos por fazer uma breve contextualização do mesmo, tornando-se essencial perceber que a própria localização de onde provêm as crianças influencia, de forma indireta, a educação das mesmas, bem como as características da população, possibilidades de emprego, rede de transportes, instituições e meios de comunicação.

A escola em que se realizaram ambos os estágios (Estágio Pedagógico I e II) situava-se numa vila a norte da ilha de S. Miguel, constituída por duas zonas social e economicamente distintas: uma ligada ao mar e outra ligada à terra. Assim sendo, as principais atividades económicas eram a pesca, a agricultura e a pecuária, que contribuíam essencialmente para a subsistência dos seus residentes.

Nesta sequência, foi-nos possível dar a conhecer às crianças/ alunos alguns dos locais e instituições pertencentes a esta vila e a outros concelhos, através de visitas de estudo, nomeadamente a igreja, os correios, agências bancárias, superfícies comerciais, a Banda Filarmónica, o Centro Astronómico, o Centro Ambiental, pertencentes ao meio envolvente e, ainda, a estação da Rádio Atlântida e o Conservatório, pertencentes ao concelho de Ponta Delgada. Foi ainda possível trazer à escola pessoas da comunidade, como forma de fazer uma integração plena das crianças/ alunos com a comunidade envolvente, num binómio entre escola/ comunidade.

Da mesma forma, tirámos partido do facto de a escola participar numa romaria escolar, que decorre desde a escola até à igreja, para desenvolvermos um Trabalho de Projeto, com o intuito de conhecer toda a logística de uma romaria bem como as características e origens inerentes a esta religiosidade.

### **2.2.2. Caracterização da escola**

O contexto escolar, as características/ condições do edifício, a sua organização e funcionamento, os seus recursos materiais e humanos, as parcerias e laços estabelecidos com instituições da comunidade e com pais e encarregados de educação, apresentam-se fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem das crianças/ alunos. Desta

forma, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, a organização da instituição “diz respeito às condições de interação entre os diferentes intervenientes (...) e à gestão de recursos humanos e materiais que implica a prospecção de meios para melhorar as funções educativas da instituição” (ME/DEB, 1997, p. 31).

A escola abrangia uma capacidade para, aproximadamente, quatrocentas crianças, sendo cerca de cento e vinte pertencentes à Educação Pré-Escolar e os restantes ao 1º Ciclo do Ensino Básico. Na instituição havia seis salas da Educação Pré-Escolar e 11 salas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A escola contava ainda com três professores e uma educadora de apoio, um professor de inglês, duas professoras de Educação Físico-Motora, três professores de Educação Especial: duas do 1º Ciclo do Ensino Básico e uma de Educação Pré-Escolar e dez auxiliares de educação.

A escola apresentava-se em boas condições no que concerne às suas instalações, tanto a nível de recursos humanos como materiais. Neste sentido, a instituição educacional abrangia alguns espaços interiores como uma sala de professores, onde nos reuníamos nas horas livres e partilhávamos experiências com os restantes núcleos de estágio; um refeitório para as crianças/ alunos; uma biblioteca bastante munida de variadas coleções pedagógicas e outros recursos educativos, aos quais recorriamos para planificar e utilizar na sala de atividades/ aula; um ginásio bem equipado, onde realizávamos as aulas de Educação Físico-Motora; e recreios exteriores, uns cobertos e outros não, que muitas vezes utilizávamos para realizar atividades. Em relação aos espaços exteriores, a escola possuía um campo de futebol, utilizado também nas aulas de Educação Físico-Motora, uma estufa e outros espaços onde se podia cultivar.

### **2.3. Práticas Pedagógicas em Contexto da Educação Pré-Escolar**

O Estágio Pedagógico I versou a Educação Pré-Escolar, pelo que de seguida se procede à apresentação dos contextos concretos da nossa ação pela exploração das características e organização da sala de atividades e das crianças/ grupo.

Este ponto do nosso relatório versará, ainda, a apresentação, análise e reflexão sobre as práticas desenvolvidas neste contexto de Estágio, com particular ênfase naquelas dedicadas à exploração das potencialidades do jogo pedagógico para a promoção da integração curricular.

### 2.3.1. Caracterização da sala

A organização do espaço da sala é fundamental uma vez que este é o espaço central do processo de ensino-aprendizagem e, como nos referem Formosinho, Andrade e Gambôa (2009, p. 8), o “espaço pedagógico deve ser um território organizado para a aprendizagem; deve ser também um lugar de bem-estar, alegria e prazer”.

A sala de atividades estava organizada por diversas áreas de atividades, entre as quais a casinha; a biblioteca; a área da matemática; a zona do tapete, a zona do recorte e colagem, da modelagem, da pintura e ainda a área do computador. Na zona da matemática podíamos encontrar diversos jogos didáticos que promoviam o raciocínio matemático e no tapete criavam-se momentos em pequeno e grande grupo como o acolhimento, planificação de atividades, exploração de histórias, entre outros.

Todos os dias, havia momentos de trabalho autónomo, onde cada criança tinha a liberdade de escolher a área que queria trabalhar. Com estes momentos, pretendia-se que as crianças desenvolvessem a sua autonomia bem como o respeito pelos colegas e pelas regras de cada área de trabalho.

Todos esses espaços eram passivos de alteração e transformação consoante os interesses e as necessidades das crianças. Neste sentido, de acordo com Formosinho et al. (2009, p. 8) espera-se que “o espaço pedagógico seja aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades; seja organizado e flexível; plural e diverso; seja estético, ético, amigável; seja seguro; seja lúdico e cultural”. Corroborando esta ideia, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar referem-nos que a “reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais permite que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo” (ME/DEB, 1997, p. 38).

Os trabalhos realizados pelas crianças, tanto os individuais como os realizados em grupo, eram expostos nos *placards* da sala, fazendo parte do cenário pedagógico e dando vida à própria sala de atividades, o que serviu de fio condutor a toda a prática pedagógica.

No que concerne à rotina da sala, todos os dias eram iniciados com o acolhimento, no qual era feita a seleção do “chefe do dia” bem como a definição das suas funções. Normalmente, à segunda-feira as crianças faziam o registo do que mais gostaram de fazer no fim de semana, recorrendo ao desenho. De seguida, havia um momento de exploração de uma história ou uma atividade em grande grupo. É de

realçar que a educadora recorria principalmente ao trabalho em grande grupo, desenvolvendo uma metodologia de trabalho de projeto, no sentido de promover o trabalho cooperativo.

Das 10h30 às 11h, as crianças tinham intervalo para lanche e depois permaneciam no recreio até à hora de regressar à sala de atividades. Já de regresso à sala, normalmente era realizada uma atividade em grande grupo.

Das 12h30 às 13h30, as crianças tinham a hora de almoço. Às 13h30 regressavam à sala e no período da tarde havia um momento de trabalho autónomo e um momento de trabalho em grande grupo. A hora de saída era às 15h e a educadora conduzia as crianças até o portão da saída, onde os pais se encontram à sua espera.

### **2.3.2. Caracterização do grupo**

Observar as crianças e o grupo torna-se crucial para desenvolver toda a prática educativa uma vez que, de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME/DEB, 1997, p. 25),

observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades.

O grupo com o qual trabalhámos era constituído por vinte crianças, das quais dez eram rapazes e dez eram raparigas, na faixa etária dos cinco e seis anos. Algumas crianças já tinham frequentado o Jardim-de-Infância desde os três anos de idade e outros vinham de casa, sendo que havia ainda os que frequentaram Jardim-de-infância mas não naquela instituição ou naquela sala.

A nível global, o grupo manifestava autonomia na realização das tarefas propostas, era muito atento e participativo na realização de trabalhos, aderiam com entusiasmo e interesse às experiências de aprendizagem propostas e demonstravam curiosidade em explorar novas experiências.

No entanto, sentia-se que o grupo necessitava de desenvolver competências sociais, como o saber partilhar e respeitar o outro nos momentos de brincadeira em grupo, e ao nível do conhecimento das regras da sala de atividades, que se prendiam

principalmente com as questões sociais pois a grande maioria das crianças não partilhava os materiais com os colegas e não sabia trabalhar em grupo.

Neste sentido, desde o início, apostámos em estratégias e atividades que promovessem o trabalho cooperativo pois “a escola deve assumir a responsabilidade de ensinar as competências sociais e proporcionar ocasiões de interação entre pares” (Lopes & Silva, 2008, p.3).

Relativamente à Área do Conhecimento do Mundo, o grupo demonstrava ser bem desenvolvido, pela curiosidade e interesse que revelavam em descobrir e aprender novas coisas. Por outro lado, apresentavam ainda algumas lacunas a nível dos conceitos científicos, algo em que se pretendeu apostar desde o início: o desenvolvimento do vocabulário científico.

No que concerne à Área de Expressão e Comunicação, nomeadamente nos domínios da expressão motora, plástica, dramática e musical, notou-se um grande interesse por parte das crianças e um grande à vontade na realização de atividades desta natureza.

Em relação ao domínio da matemática, na sua generalidade, as crianças demonstravam apreço pelos jogos matemáticos presentes na sala de atividades, que estavam devidamente etiquetados na prateleira, por cores, consoante o seu objetivo de aprendizagem. Ainda assim, é importante realçar que existiam algumas dificuldades a esse nível, mais especificamente no que concerne à identificação do número bem como a sua escrita e ao reconhecimento do número enquanto identificação de uma certa quantidade.

Já no que respeita ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, tratava-se de um grupo muito participativo, demonstrando muito interesse e curiosidade em conhecer e aprender novas experiências, em todas as áreas de conteúdo. Apesar disso, algumas crianças do grupo apresentavam um vocabulário muito próprio e pouco desenvolvido.

No que toca à Área de Formação Pessoal e Social, e uma vez que nem todas as crianças estavam adaptadas às rotinas da Educação Pré-Escolar, o grupo apresentava alguma dificuldade no que respeitava às questões de socialização bem como de trabalho cooperativo. Ao longo do tempo, tentou-se que as crianças desenvolvessem cada vez mais o espírito de equipa e de interajuda perante os seus colegas, levando-as a perceber que estas questões sociais devem ser suportadas ao longo da sua vida enquanto indivíduos pertencentes a uma sociedade.

### **2.3.3. A Integração Curricular: práticas pedagógicas na Educação Pré-Escolar**

O presente ponto do nosso trabalho dedica-se à apresentação e análise geral das atividades realizadas no contexto do Estágio Pedagógico I. Na prática pedagógica desenvolvida pela estagiária, houve sempre a preocupação de proporcionar atividades/estratégias de aprendizagem/ materiais que promovessem a integração curricular, considerada nas suas diversas dimensões, que é também uma das recomendações das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) para o desenvolvimento do currículo na Educação Pré-Escolar.

Para a organização e o desenvolvimento adequado e integrado da nossa ação, atendemos às recomendações dos documentos orientadores para a Educação Pré-Escolar – nomeadamente as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, as Metas de Aprendizagem e o Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores, – em articulação com os aspetos contextuais já apresentados nas caracterizações do meio, da escola, da sala e do grupo de crianças.

Neste processo, foi crucial a constante observação e análise das necessidades, das potencialidades e dos interesses das crianças, tendo sempre o cuidado de, tal como recomendam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, p. 26).

Planear o processo educativo de acordo com o que o educador sabe do grupo e de cada criança, do seu contexto familiar e social é condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades.

Assim sendo, o quadro seguinte apresenta, de forma sucinta, as atividades/experiências de aprendizagem/ materiais concebidos e utilizados com propósitos de integração curricular, durante as cinco intervenções levadas a cabo (Quadro 9).

Quadro 9 – Síntese das atividades/ experiências de aprendizagem/ materiais de integração curricular desenvolvidas no contexto da Educação Pré-Escolar.

Calendarização		Dimensões de Integração Curricular																
Intervenção	Data	Atividade/ Experiências de aprendizagem/ Materiais	Integração do conhecimento – Integração das áreas curriculares															
			Formação Social e Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Matemática	Conhecimento do Mundo	Expressão Plástica	Expressão Dramática	Expressão Musical	Expressão Motora	Tecnologias de Informação e Comunicação	Integração de experiências	Integração Social	Integração dos alunos	Integração do/ no meio				
1ª Intervenção	5 de outubro de 2015	Exploração da história “Somos todos diferentes”																
		<b>Puzzle do corpo humano</b>																
		Calendário de aniversários																
	6 de outubro de 2015	“O Rei Manda”																
		Música “Boa Educação”																
		Painel das regras																
2ª Intervenção	19 de outubro de 2015	<b>Mapa das áreas</b>																
		Exploração da história “A Marta e os 5 sentidos”																
	Exploração da história “Quando a mãe era pequena”																	
	20 de outubro de 2015	<b>Jogos tradicionais</b>																
		Construção de meios de comunicação																
		Preparação da visita de estudo																
		<b>Jogo dramático</b>																







No decorrer das intervenções, planificámos e estruturámos atividades/ experiências de aprendizagem/ materiais de acordo com as particularidades do grupo e com o contexto em que estávamos inseridos. Como podemos verificar no quadro acima, realizámos um total de 51 atividades, sendo que a preparação/ participação na festa de Natal da escola não se incluí nesta contagem. É importante salientar que as atividades/ estratégias de aprendizagem/ materiais assinalados a **negrito** e com **sombreado** se referem à temática em aprofundamento do presente relatório: o jogo.

De uma forma geral, é possível verificar que a maioria das atividades promove simultaneamente aprendizagens na área de Formação Pessoal e Social e no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. A este propósito, já as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, p. 51) nos referem que esta área “é considerada uma área transversal, dado que todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução dos problemas da vida”. Neste documento acrescenta-se ainda, em relação ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, que “uma abordagem transversal da língua portuguesa deverá estar presente em todos os conteúdos” (ME/ DEB, 1997, p. 66).

Ao longo das nossas intervenções, procurámos desenvolver diversos tipos de atividades e dinâmicas de trabalho envolvendo jogos, atendendo aos fundamentos e perspetivas apresentados no primeiro capítulo do presente relatório (Bühler, 1928; Piaget, 1971; Callois, 1990; Wallon, 1995; Grandó, 1995; e Condessa & Fialho, 2010), procurando desenvolver aprendizagens que contemplassem as diversas dimensões da integração curricular apresentadas por Beane (2002), Alonso (1998, 2001, 2002) e por Pombo, et al. 1994).

Assim sendo, na primeira intervenção, no dia 5 de outubro de 2015, realizou-se o **“Puzzle do corpo humano”** que se insere na categorização de Grandó (1995), nomeadamente nos jogos Quebra-Cabeça e de fixação de conceitos. Esta atividade realizou-se no tapete, em grande grupo, no seguimento da exploração de uma narrativa intitulada “Somos todos diferentes” e do diálogo sobre as nossas partes do corpo, como forma de promover a integração de diversas áreas/ domínios de conteúdo: área de formação pessoal e social, domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, domínio da matemática e a área do conhecimento do mundo, numa lógica definida por Pombo et al. (1994) como interdisciplinaridade. As dinâmicas de exploração e diálogo

desenvolvidas permitiram a integração de experiências (Beane, 2002, 2003) na aceção também designada por Alonso (1998, 2001, 2002) como integração dos alunos.

O jogo **“O Rei Manda”** foi realizado no mesmo dia que a atividade anterior, no contexto da aula de Educação Físico-Motora, como forma de dar continuidade à temática do corpo humano. Neste sentido, inicialmente foi realizado um momento de aquecimento, ao som da música **“Vem que eu vou-te ensinar”** dos Pandas e os Caricas, permitindo às crianças exercitar todas as partes do corpo. Esta dinâmica permitiu às crianças uma maior consciência do seu corpo bem como o desenvolvimento da motricidade global. Este jogo insere-se na categoria de jogos de regras, defendida por Piaget (1971), na categoria **“Agôn”** (Jogos de competição), apresentada por Callois (1990) e na categoria de jogos de estratégia, defendida por Grandó (1995). Neste contexto, trabalhámos integradamente as áreas de formação pessoal e social e do conhecimento do mundo, além dos domínios da linguagem oral e abordagem à escrita, matemática, expressão musical e expressão motora, em interdisciplinaridade (Pombo et al. 1994). As dinâmicas de exploração do próprio corpo e a partilha de experiências entre as crianças permitiram a integração de experiências (Beane, 2002, 2003) e a integração dos alunos (Alonso, 1998, 2001, 2002).

No dia 6 de outubro de 2015, foi realizada a atividade de construção do **“Mapa das áreas”**, como forma de organizar os momentos autónomos e orientar as crianças na escolha/ seleção das atividades a desenvolver. Assim, na sequência da exploração das regras da sala, realizou-se a atividade na zona do tapete, em grande grupo, para que todos pudessem colaborar na construção do mapa. A atividade envolveu importantes momentos de diálogo e exploração das conceções, crenças e valores das crianças, desenvolvendo a integração de experiências e a integração social (Beane, 2002, 2003), integração dos alunos, integração do/no meio (Alonso, 1998, 2001, 2002).

Nesta atividade, privilegiou-se o trabalho cooperativo entre as crianças, seguindo a perspetiva de Rodrigues (2012, p.15) que nos refere que a **“cooperação promove um maior envolvimento com as tarefas e uma maior motivação intrínseca para aprender”**. Este trabalho foi desenvolvido com um grupo heterogéneo, contemplando a dimensão de integração social (Beane, 2002, 2003), integração dos alunos (Alonso, 1998, 2001, 2002). As áreas e domínios de conteúdo trabalhados com esta atividade foram sobretudo a área de formação pessoal e social, o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e o domínio da matemática, em interdisciplinaridade (Pombo et al. 1994). Esta atividade, desenvolvida com lógica de jogo, segue as premissas da categoria de jogos de

construção, apresentada por Bühler (1928), da categoria de jogos de fabricação, defendida por Wallon (1995) e da categoria de jogos de quebra-cabeça, definida por Grandó (1995).

Na segunda intervenção, especificamente no dia 19 de outubro de 2015, foi realizada na aula de Educação Físico-Motora uma sessão de **“jogos tradicionais”**, nomeadamente o “Jogo da Macaca”, o “Jogo Tração à Corda”, o “Jogo da Barra do Lenço” e o “Bom Barqueiro”, que fazem parte da categorização de Condessa e Fialho (2010), nomeadamente na categoria de atividades e jogos de motricidade global e nas atividades e jogos de/ com lengalengas e/ ou cantigas populares. Esta dinâmica surgiu no seguimento da exploração da narrativa intitulada “Quando a mãe era pequena”, que pretendia principalmente abordar aspetos do “antigamente”. Nestes jogos trabalhámos integradamente as áreas de formação pessoal e social e do conhecimento do mundo, tal como o domínio da expressão motora, numa abordagem pluridisciplinar (Pombo et al. 1994). Nesta exploração “encaramos o jogo como um dos elementos culturais educativos capaz de visar a formação da personalidade e do nosso carácter – do carácter do ser humano no mundo, o mesmo é dizer, a formação da totalidade do seu ser” (Castro, 2009, pp. 99-100). Nestes momentos, as crianças colaboraram, exploraram e experienciaram situações de jogo, cumprindo regras e cumprindo a autorregulação das dinâmicas desenvolvidas, propiciando a integração de experiência, social (Beane, 2002, 2003) e dos alunos (Alonso, 1998, 2001, 2002).

No dia 20 de outubro de 2015, realizámos um **“jogo dramático”** associado à temática da “Comunicação”. A realização do jogo surgiu no seguimento da construção dos meios de comunicação, neste caso em particular da construção de um modelo de uma televisão. O principal intuito da atividade era perceber a compreensão das crianças relativamente à utilidade da televisão bem como às especificidades de uma notícia. Assim, duas crianças jogavam de cada vez, lançando o dado com imagens que indicavam o local da situação e outro que indicava a situação a ser relatada. Para tal, as crianças recorriam à sua criatividade e imaginação para criar uma notícia, baseada nas imagens que saíam no dado, sendo que, como nos refere Sousa (2003, p. 34), é a partir da expressão dramática “que a criança se experimenta a si mesma, vive a sua imaginação, os seus sonhos, as suas fantasias e até os seus medos, provocando a si própria as suas capacidades de transformação e de se imaginar em outras situações”.

Este tipo de jogos insere-se em todas as categorizações dos autores apresentados no primeiro capítulo do relatório: categoria de jogo de ficção, defendida por Bühler

(1928) e Wallon (1995), ainda na categorização de Piaget (1971), designando de jogo simbólico e ainda na categorização de Callois (1990) e de Condessa e Fialho (2010), designando por jogo de simulacro e ainda na categorização de Grandó (1995), nos jogos de fixação de conceitos. Com este jogo, promovemos a integração de diversas áreas e domínios de conteúdo: área de formação pessoal e sociais, domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, domínio da expressão dramática e área da informação e comunicação. Na fase anterior ao jogo, através da construção dos meios de comunicação, promovemos ainda o desenvolvimento do domínio da expressão plástica e a área do conhecimento do mundo. Neste trabalho, todas as crianças participaram, vivenciando situações e convocando as suas concepções e representações sobre a televisão e as notícias, tendo lugar a integração de experiências (Beane, 2002, 2003) e a integração dos alunos (Alonso, 1998, 2001, 2002). Nestes jogos trabalhamos integradamente as áreas de formação pessoal e social e do conhecimento do mundo, bem como os domínios da linguagem oral e abordagem à escrita, e da expressão motora, em transdisciplinaridade (Pombo et al., 1994).

Na terceira intervenção, no dia 2 de novembro de 2015, foi realizado o **“Percurso da Floresta Encantada”** no âmbito da aula de Educação Físico-Motora. Todo o percurso foi pensado e montado como forma de desenvolver diversas competências e habilidades das crianças e funcionou ainda como fio condutor com o trabalho que estava a ser realizado nesta semana. Esta atividade de jogo insere-se na categoria de jogo de exercício, definida por Piaget (1971), na categoria de jogo de competição, defendida por Callois (1990), na categoria dos jogos funcionais, apresentada por Wallon (1995) e na categoria de atividades e jogos de motricidade global, defendida por Condessa e Fialho (2010). Assim sendo, com esta atividade promoveu-se aprendizagens na área de formação pessoal e social e no domínio da expressão motora, em interdisciplinaridade (Pombo et al., 1994). A partilha de experiências e o respeito mútuo entre as crianças pelos diversos ritmos de desenvolvimento, no decorrer da atividade, permitiram a integração das experiências (Beane, 2002, 2003) e a integração dos alunos (Alonso, 1998, 2001, 2002).

No dia 5 de novembro de 2015, concretizámos um jogo cooperativo intitulado **“À procura das emoções”**. Uma vez que o grupo se encontrava em fase de adaptação e que a maioria das crianças apresentavam dificuldades ao nível das relações interpessoais, procurou-se promover atividades/ experiências de aprendizagem/ materiais que permitissem o desenvolvimento destas competências, principalmente o

trabalho cooperativo. Nesta ordem de ideias, Pereira et al. (2009, p. 109) referem-nos que o jogo é um fator fundamental para o seu crescimento, desenvolvendo uma maior apreensão do mundo, à medida que exploram diversas “habilidades motoras, cognitivas e sociais, reproduzem e recriam situações do quotidiano, desenvolvem a cooperação, aprendem a lidar com situações de conflitos”.

Esta atividade de jogo insere-se na categoria de fixação de conceitos, apresentada por Grando (1995). Desta forma, pretendeu-se desenvolver aprendizagens a área de formação pessoal e social, o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, o domínio da matemática e o domínio da expressão motora, numa lógica transdisciplinar (Pombo et al., 1994).

A lógica cooperativa, o diálogo e a discussão sobre os diversos pontos de vista das crianças e a partilha de vivências permitiram o desenvolvimento da integração das experiências, social (Beane, 2002, 2003) e da integração dos alunos (Alonso, 1998, 2001, 2002).

No dia 6 de novembro de 2015, realizámos uma “**Sessão Sensorial**”, que surgiu no seguimento da temática das emoções e da sessão dinamizada pela estagiária e pela professora Rita Andrade aquando da visita de estudo ao Conservatório de Ponta Delgada. Desta forma, a sala foi escurecida e colocaram-se diversos materiais de diferentes naturezas espalhados pelo chão e pendurados no fio da sala. As crianças entravam vendadas na sala de atividades e deslocavam-se, ao som de diversas músicas (umas calmas e outras aceleradas), sobre os materiais espalhados, demonstrando diversas expressões: de medo, de alegria e de tristeza. No final dialogámos sobre os diversos objetos que estavam espalhados pela sala e dividimo-los em dois conjuntos distintos: os que os fizeram sentir medo e os que os fizeram sentir calma e alegria.

Desta forma, com esta atividade, desenvolvemos a área de formação pessoal e social, o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, o domínio da matemática, o domínio da expressão musical, o domínio da expressão motora e a área do conhecimento do mundo, seguindo uma lógica interdisciplinar (Pombo et al., 1994). A partilha de vivências no decorrer da atividade bem como dos diversos pontos de vista das crianças permitiram a integração das experiências (Beane, 2002, 2003) e a integração dos alunos (Alonso, 1998, 2001, 2002).

Esta atividade insere-se na categoria de jogos de aquisição, definida por Wallon (1995).

Na quarta intervenção, no dia 23 de novembro de 2015, realizámos um “**Corrida de estafetas**”, no âmbito da aula de Educação Físico-Motora. Esta atividade decorreu no seguimento da temática trabalhada nesta semana: “O Livro”. Desta forma, o jogo desenvolveu a área de formação pessoal e social, o domínio da matemática, através da contagem dos livros conseguidos no final, e o domínio da expressão motora, em pluridisciplinaridade (Pombo et al., 1994). O trabalho cooperativo e a inclusão das diversas especificidades das crianças no decorrer da atividade permitiram a integração social (Beane, 2002, 2003) e a integração dos alunos (Alonso, 1998, 2001, 2002).

Este tipo de jogo insere-se na categoria de jogo de regras, definida por Piaget (1971), na categoria de jogo de competição, defendida por Callois (1990) e na categoria de atividades e jogos de motricidade global, apresentada por Condessa e fialho (2010).

Por fim, há que realçar a importância dos **momentos autónomos** dentro da sala de atividades que decorreram ao longo de todas as intervenções, uma vez que é nestas alturas que as crianças escolhem livremente as suas atividades. Desta forma, ao longo do estágio, os estagiários foram completando e enriquecendo as diversas áreas da sala com novos materiais e jogos, promotores da integração curricular e da atividade lúdica. Aqui, salienta-se a importância do jogo simbólico na “área da casinha”, o jogo dramático na “área da biblioteca” e o jogo de encaixe e de tabuleiro na “área da matemática”, que eram frequentemente selecionados pela maioria das crianças. Estes momentos propiciaram experiências ricas às crianças (envolvendo escolhas, cumprimento de regras e cooperação interpessoal) promotoras da integração do conhecimento, de experiências e social (Beane, 2002, 2003), da integração das áreas curriculares e dos alunos (Alonso, 1998, 2001, 2002).

No seguimento da análise efetuada das atividades/ experiências de aprendizagem/ materiais planificadas e concretizadas no contexto da temática do nosso relatório, consideramos que a integração curricular foi conseguida, em diversas vertentes.

Por uma questão de organização do nosso relatório, de entre todas as atividades planeadas e concretizadas, foram selecionadas duas para uma análise mais aprofundada: jogo “**Brincando com as emoções**” e jogo “**Descobre o que é!**”.

### **2.3.3.1. Exploração das potencialidades do jogo pedagógico para a integração curricular na Educação Pré-Escolar**

Neste ponto iremos focar duas das experiências de aprendizagem de jogo mais relevantes, realizadas ao longo do Estágio Pedagógico I, descrevendo-as, analisando-as e refletindo sobre o potencial de integração curricular subjacente às mesmas. Assim, importa refletir sobre a nossa prática, sendo o estágio pedagógico uma etapa formativa que permite o desenvolvimento de competências ao nível da reflexão na ação, pretendendo-se que o educador seja reflexivo nas suas ações, reajustando-as no sentido de obter os melhores resultados. Nesta ordem de ideias, Flores e Simão (2009, p. 33) afirma-nos que

A formação de professores é um ponto de partida no processo de aprendizagem sobre o ensino que se desenvolve ao longo da carreira e não deve ser vista como um fim em si mesmo. Deve, pelo contrário, ser um terreno de ensaios onde é possível experimentar e desenvolver uma compreensão do complexo mundo do ensino e da aprendizagem.

Neste sentido, e como já foi referido, foram selecionados dois jogos para aprofundamento, neste ponto: jogo “**Brincando com as emoções**” e jogo “**Descobre o que é!**”.

#### **Jogo da Glória: “Brincando com as emoções”**

**Data da implementação:** 6 de novembro de 2015.

**Área (s) de conteúdo (s):** Área de formação pessoal e social e área de Expressão e comunicação.

**Domínio (s):** Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, domínio da matemática, domínio da expressão motora.

#### **Objetivos:**

- Cooperar com os colegas;
- Identificar emoções, através das expressões faciais;
- Sequenciar imagens;
- Responder a questões de escolha múltipla;

- Identificar o intruso;
- Explicar, de forma clara, o que faz quando está triste, feliz, com medo ou zangado.

### Material necessário:

- “Casas” do tabuleiro (bases A4 plastificadas - 22 casas: a “Casa de Partida” e a “Casa de Chegada” e as restantes correspondentes ao desenvolvimento do jogo: 4 com instruções fixas (a “casa da alegria” – “Boa! Avança três casas. Que alegria!”, a “casa da tristeza” – “Oh, que pena! Ficas no mesmo lugar...Que tristeza!”, a “casa do medo” – “Oh oh! Apareceu um dragão na tua casa, que medo! Recua três casas...” e a “casa do zangado” – “Que chatice, estás tão zangado que explodiste de raiva! Volta para a casa inicial”). Das restantes “casas” umas têm missões e as restantes são “casas” livres;
- Cartões com as missões;
- Dado;
- Espaço amplo.

### Registo fotográfico:



Figura 7 – Casas com missões.



Figura 8 – *Descobre o que há a mais!* –  
*Descobrir o intruso (Casa n.º 3).*

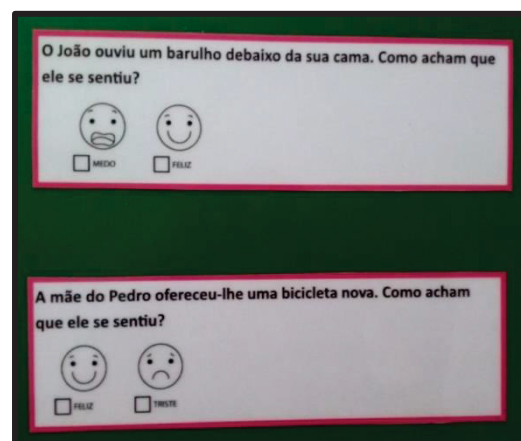
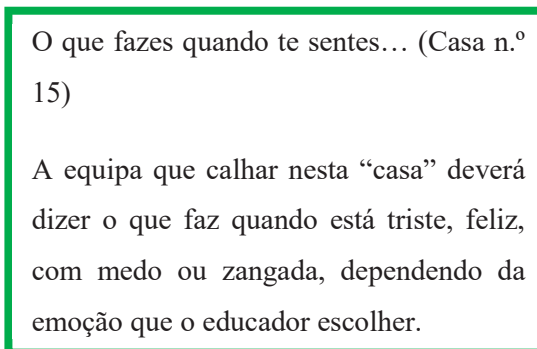


Figura 9 – *Qual a que está certa?* –  
*Selecionar a resposta correta (Casa n.º 7).*



Figura 10 – *Coloca por ordem!* –  
*Sequência de imagens (Casa n.º 11).*



### Desenvolvimento do jogo:

- 1 – As quatro equipas lançam o dado e a que obtiver maior número será a primeira a jogar e assim sucessivamente;
- 2 – As crianças são as próprias peças do jogo. Cada equipa seleciona um dos elementos que servirá de peão do jogo;
- 3 – Certas “casas” do tabuleiro têm missões que as equipas têm de cumprir e responder acertadamente à missão. Caso não o façam, recuam uma casa;
- 4 – Em todas as missões, a equipa deverá juntar-se e chegar a uma resposta em conjunto;
- 5 – Ganha a primeira equipa que chegar à “Casa de Chegada”.

Este jogo surgiu no âmbito da temática “As emoções”, desenvolvida ao longo da 3.<sup>a</sup> intervenção, servindo como consolidação dos conceitos trabalhados ao longo da semana.

Anteriormente a esta atividade, desenvolveram-se outras estratégias no âmbito desta temática: exploração da narrativa intitulada “O Dragão Rabugento”, com recurso ao tapete narrativo; a dramatização da narrativa através de fantoches e cenários construídos pelas crianças; o jogo de linguagem oral com recurso ao dado das emoções; o “Percurso na Floresta Encantada” na aula de Educação Físico-Motora, que estava associado à narrativa explorada bem como à história criada pela estagiária que iria ser explorada na sessão do Conservatório de Ponta Delgada, dinamizada pela estagiária e pela professora Rita Andrade; e a sessão sensorial, como forma de estabelecer ligação com a temática explorada na intervenção anterior: os cinco sentidos.

Desta forma, o jogo pretendeu trabalhar a área de formação pessoal e social, perspetivando o trabalho em equipa e o desenvolvimento do espírito de cooperação e, ainda, a expressão de emoções e sentimentos, o domínio da matemática, através da contagem das casas do tabuleiro, o domínio da expressão motora, inerente aos movimentos globais exigidos pela própria atividade física do jogo, o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, através dos diálogos entre os elementos de equipa e das respostas dadas pelas crianças e a área do conhecimento do mundo, mobilizando competências para a sequenciação de imagens, ordenando acontecimentos.

Este jogo apresenta características que nos permitem convocar algumas das perspetivas abordadas no primeiro capítulo, associando-o nomeadamente, às categorias de Jogo de Ficção e de Jogo de Construção (Bühler, 1928); de Jogo de Regras (Piaget, 1971); de Jogo de Competição (Agôn) e de Jogo de Sorte (Alea) (Callois, 1990); de Jogos de Aquisição (Wallon, 1995); de Jogos de Estratégia e Jogos de Fixação de Conceitos (Grando, 1995) e dos Jogos de Regras (Condessa e Fialho, 2010).

### **Impacto junto do grupo de crianças:**

De uma forma geral, o jogo teve um impacto muito positivo neste grupo e, com ele, conseguimos alcançar os objetivos propostos inicialmente. As crianças demonstraram interesse e entusiasmo na realização do jogo, sendo que, na globalidade, não se registaram dificuldades na realização das “missões” do jogo. O facto de o jogo ter sido construído em grandes dimensões, sendo as próprias crianças os peões do jogo,

foi um fator de grande motivação, uma vez que o grupo nunca tinha tido uma experiência desta natureza.

Apesar dos aspetos positivos que a implementação deste jogo revelou, este poderia beneficiar com uma alteração a nível da gestão do grupo. Em alternativa, o jogo teria um melhor efeito se tivesse sido realizado com metade do grupo de cada vez.

Além disso, foi compensador observar a evolução do grupo relativamente às competências de interajuda e cooperação, demonstrando respeito pelos outros e pelas regras do jogo.

Esta atividade, de acordo com a análise da grelha de avaliação efetuada (Anexo 1), demonstrou ter sido muito enriquecedora ao nível do desenvolvimento das diversas competências previstas.

### **Potencial de integração curricular:**

O jogo analisado decorreu conforme planeado, tendo-se verificado a consolidação dos conceitos (as emoções básicas – triste, feliz, medo, raiva) associados às diversas áreas e domínios de conteúdo. Importa agora perceber o potencial da integração curricular com a exploração deste recurso pedagógico, como podemos verificar no Quadro 10.

Quadro 10 – *Análise do potencial de integração curricular do jogo “Brincando com as emoções”.*

<b>Jogo “Brincando com as emoções”</b>		
<b>Competências – Chave</b>	<b>Áreas</b>	<b>Propostas de Integração</b>
<p><b>Competência Social e de Cidadania</b> Capacidade de conhecer, valorizar e respeitar os outros e o mundo, procurando uma harmonização entre direitos, interesses, necessidades e identidades individuais e coletivas. O desenvolvimento desta competência implica, ainda, a capacidade de participar de forma eficaz e construtiva em diferentes contextos relacionais, cooperando com os outros, exercendo direitos e deveres de forma crítica, responsável e solidária e resolvendo conflitos quando necessário, num quadro de defesa dos valores democráticos que garantem a vida em comum (SREF/ DREF, 2011, p. 10).</p>	<p><b>Área de Formação Pessoal e Social</b></p>	<p>Integração das experiências (Beane, 2002, 2003);</p>
<p><b>Competência em Línguas</b> Capacidade de, quer na língua portuguesa, quer nas línguas estrangeiras, expressar e interpretar conceitos, pensamentos, sentimentos, factos e opiniões, tanto oralmente como por escrito</p>	<p><b>Área de Expressão e Comunicação:</b> Domínio da linguagem oral</p>	<p>Integração social (Beane, 2002,</p>

(ouvir/ver, falar, ler e escrever), e de interagir linguisticamente de forma apropriada e criativa em situações de natureza diversa e em diferentes tipos de contextos. No que diz particularmente respeito às línguas estrangeiras, esta competência integra a competência plurilinguística e a compreensão intercultural (SREF/ DREF, 2011, p.9).	e abordagem à escrita	2003);  Integração dos alunos (Alonso, 1998, 2001, 2002);
<b>Competência Matemática</b> Capacidade de reconhecer e interpretar problemas que surgem em diferentes âmbitos (familiares, sociais ou académicos), de os traduzir em linguagem e contextos matemáticos e de os resolver, adotando procedimentos adequados. Esta competência implica, também, a capacidade de interpretar, formular e comunicar os resultados, bem como uma atitude positiva, baseada no respeito pela verdade, na vontade de encontrar argumentos e na avaliação da respetiva validade (SREF/ DREF, 2011, p. 9).	<b>Área de Expressão e Comunicação:</b> Domínio da matemática	Interdisciplinaridade (Pombo et al., 1994);  Integração do conhecimento (Beane, 2002, 2003);
<b>Competência Científica e Tecnológica</b> Capacidade de mobilizar conhecimentos, processos e ferramentas para explicar o mundo físico e social, a fim de colocar questões e de lhes dar respostas fundamentadas. A competência em ciências e tecnologia implica a compreensão das mudanças causadas pela atividade humana e a responsabilização de cada indivíduo no exercício da cidadania. No que se refere especificamente à vertente tecnológica, esta competência implica, ainda, a capacidade de aplicar criticamente esses conhecimentos e metodologias para dar resposta às necessidades e aspirações da sociedade contemporânea (SREF/ DREF, 2011, p. 9).	<b>Área do Conhecimento do Mundo</b>	Integração das áreas curriculares (Alonso, 1998, 2001, 2002).
<b>Competência Físico – Motora</b> Capacidade de relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço numa perspetiva pessoal e interpessoal, adotando estilos de vida saudáveis e ambientalmente responsáveis. Esta competência implica a apropriação de conhecimentos, habilidades técnicas e atitudes relacionados com a atividade física e com a promoção da qualidade de vida (SREF/ DREF, 2011, p. 10).	<b>Área de Expressão e Comunicação:</b> Domínio da expressão motora	

A atividade analisada foi desenvolvida, principalmente para trabalhar conteúdos da área de Formação Pessoal e Social, de forma articulada/ integrada com outras áreas e domínios de conteúdo, interesses e necessidades das crianças.

Desta forma, podemos encontrar nesta abordagem uma combinação das perspetivas de diversas áreas de conteúdo e cruzamento dos saberes interdisciplinares (Pombo et al., 1994). A mesma lógica é também expressa na dimensão da integração

das áreas curriculares (Alonso, 1998, 2001, 2002) e na dimensão da integração do conhecimento (Beane, 2002, 2003).

O jogo permitiu às crianças partilharem experiências relacionadas com a temática das emoções, trocando ideias sobre como se sentiam perante determinadas situações. Neste sentido, a formação dos grupos efetuada pela estagiária teve como propósito a heterogeneidade das equipas, integrando as crianças menos participativas, inibidas e com maiores dificuldades de aprendizagem, bem como sensibilizar as crianças mais participativas para ajudarem e incentivarem os outros a responder autonomamente, o que se veio a verificar no decorrer do jogo. Neste contexto, identificam-se as dimensões da integração social (Beane, 2002), da integração das experiências (Beane, 2002) e da integração dos alunos (Alonso, 1998, 2002).

No que refere à gestão do tempo, a atividade correu como planeada. Já no que diz respeito à gestão do grupo, achamos que a atividade teria beneficiado se a tivéssemos realizado com metade do grupo de cada vez, permitindo uma melhor organização e gestão da própria atividade.

Na organização de práticas integradoras, é de realçar a importância da cuidadosa estruturação da ação por parte do educador. Neste sentido, surgiram alguns dilemas na planificação deste jogo, como: qual a melhor disposição temporal e espacial para o sucesso da atividade, que tipo de missões criar, se a atividade promovia efetivamente as competências pretendidas... No entanto, o conhecimento das características do grupo, os momentos de análise e reflexão sobre a planificação com a orientadora de estágio e com a educadora cooperante, bem como a verificação do bom desempenho das crianças no decorrer da atividade permitiram-nos ultrapassar todas essas dúvidas.

### **Jogo de tabuleiro: “Descobre o que é!”**

**Data da implementação:** 4 de dezembro de 2015.

**Área (s) de conteúdo (s):** Área de formação pessoal e social, área de expressão e comunicação e área do conhecimento do mundo.

**Domínio (s):** Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, domínio da matemática, domínio da expressão motora, domínio da expressão plástica, domínio da expressão dramática.

### Objetivos:

- Cooperar com os colegas;
- Interagir com os outros em atividades de faz-de-conta, realizando gestos para que os colegas descubram o que ele está a imitar;
- Exprimir, corporalmente, estados de espírito, ações, situações do quotidiano, etc.;
- Representar situações e objetos através do desenho;
- Articular bem as palavras de forma silenciosa (para que os colegas descubram o que está a dizer apenas através da movimentação dos lábios);
- Responder a questões de escolha múltipla, demonstrando que compreendeu os diversos conteúdos trabalhados ao longo da prática pedagógica.

### Material necessário:

- Tabuleiro com as peças das “casas”;
- Peões (um para cada equipa);
- Quatro caixas, cada uma com o símbolo da missão e com os cartões das missões correspondentes;
- Ampulheta (o tempo de jogada depende da complexidade dos conteúdos e do ritmo e nível das crianças/ alunos);
- Cartão para contagem dos pontos;
- Folha A4 em branco, plastificada e marcador;

### Registo fotográfico:

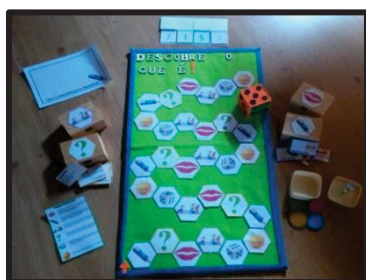


Figura 11 – *Caixas das quatro categorias do jogo.*



Figura 12 – *Categoria da mímica – a equipa tenta adivinhar o que o colega está a representar.*

Figura 13 – *Categoria do desenho – a equipa tenta descobrir o que o colega está a desenhar.*

### **Desenvolvimento do jogo:**

- 1 – Inicia a equipa que obtiver o **maior** número no primeiro lançamento do dado;
- 2 – Cada “**casa**” do tabuleiro representa uma missão pertencente a uma das quatro categorias: **mímica**, **leitura dos lábios**, **desenho** ou **questões de escolha múltipla**;
- 3 – Cada jogada tem um tempo estipulado por uma ampulheta – **3 minutos** – e todas as equipas o devem respeitar;
- 4 – As equipas jogam alternadamente, sendo que dentro da mesma equipa os elementos também jogam de forma alternada para que todos tenham a oportunidade de jogar;
- 5 – Por cada missão alcançada, a equipa **recebe 1 ponto**. Por cada missão falhada (quando a equipa não adivinha a resposta no tempo estipulado – 3 min), a equipa **perde um ponto**. A primeira equipa a alcançar **10 pontos** é a vencedora;
- 6 – Caso todas as equipas tenham chegado à casa final sem terem alcançado os 10 pontos, ganha a equipa que tiver obtido **o maior número** de pontos até esta altura.

Este jogo surgiu na quarta e última intervenção individual, como forma de consolidar todos os conceitos trabalhados ao longo do estágio, tanto os conceitos trabalhados pela estagiário como os trabalhados pelo par pedagógico, de uma forma lúdica e divertida. Desta forma, este material acabou por consistir num instrumento de avaliação, através do qual se pretendeu desenvolver as diversas áreas e domínios de conteúdo.

Assim sendo, desenvolveu-se a área de formação pessoal e social, sendo que as crianças deveriam trabalhar em equipa e desenvolver o seu espírito cooperativo; a área do conhecimento do mundo, através de algumas questões colocadas nas missões da categoria das perguntas de escola múltipla; a área da expressão e comunicação, em todos os seus domínios, exceto o domínio da expressão musical, que noutra contexto se poderia inserir: o domínio da matemática, através da contagem das próprias “casas” do jogo bem como na contagem dos pontos de cada equipa; o domínio da expressão motora, uma vez que se pretendia que as crianças desenvolvessem a motricidade global através dos movimentos corporais; o domínio da expressão dramática, imitando, com gestos, diversas personagens para que os colegas adivinhassem qual era; e o domínio da expressão plástica, através do desenho.

Contudo, esta atividade poderia beneficiar com a alteração do tempo estipulado para cada jogada. Assim, como pudemos constatar no decorrer da atividade, um dos aspetos a melhorar é a redução do tempo da ampulheta, substituindo a ampulheta de três minutos por uma de um minuto, pois as equipas conseguiam adivinhar a resposta muito antes de o tempo terminar, aspeto esse que se verificou ao longo de toda a atividade.

Convocando as categorizações referentes ao tipo de jogos, identificamos aqui algumas características referentes àquelas referidas por Bühler, (1928) para o Jogo de Ficção e Jogo de Construção; por Piaget (1971) sobre o Jogo Simbólico e o Jogo de Regras; por Callois (1990) sobre o Jogo de Competição (Agôn), Jogo de Sorte (Alea) e Jogo de Simulacro (Mimicry); ainda por Wallon (1995) acerca dos Jogos Funcionais, Jogos de Ficção e Jogos de Aquisição; por Grandó (1995) para os Jogos de Estratégias e Jogos de Fixação de Conteúdos, e por Condessa e Fialho (2010) acerca dos Jogos de Regras.

### **Impacto junto do grupo de crianças:**

Realizando uma análise reflexiva sobre a realização deste jogo, podemos afirmar, de acordo com o que observámos ao longo da sessão, que este jogo

proporcionou às crianças um momento lúdico, de trabalho de equipa, através do qual puderam colocar à prova os seus conhecimentos relativamente aos diversos conteúdos que tinham sido trabalhados ao longo de todo o estágio.

Importa ainda salientar o fator social associado a este jogo uma vez que, de acordo com Ferran et al. (1979, p. 23), “uma criança que joga é uma criança que socializa”. Neste sentido, Borràs (2001, p. 215) acrescenta que jogar “é partilhar, interagir, cooperar. É competir sem anular o outro, pois sem ele não seria tão rico. O jogo torna-nos iguais porque não liga a raças, línguas ou ideologias”. Assim sendo, pudemos constatar que a globalidade das crianças, nesta fase final do estágio pedagógico, demonstrava uma grande evolução ao nível das relações interpessoais e do espírito de interajuda, que era um dos nossos propósitos desde a primeira intervenção.

Esta atividade, de acordo com a análise da grelha de avaliação efetuada (Anexo 2), demonstrou ter sido muito enriquecedora ao nível do desenvolvimento das diversas competências previstas.

#### **Potencial de integração curricular:**

O jogo analisado decorreu conforme planeado, tendo-se verificado a consolidação da globalidade dos conceitos trabalhados ao longo de toda a prática, associados às diversas áreas e domínios de conteúdo. Importa agora perceber o potencial da integração curricular com a exploração deste recurso pedagógico, como podemos verificar no Quadro 11.

Quadro 11 - *Análise do potencial de integração curricular do jogo “Descobre o que é!”.*

<b>Jogo “Descobre o que é!”</b>		
<b>Competências – Chave</b>	<b>Áreas</b>	<b>Propostas de Integração</b>
<p><b>Competência Social e de Cidadania</b> Capacidade de conhecer, valorizar e respeitar os outros e o mundo, procurando uma harmonização entre direitos, interesses, necessidades e identidades individuais e coletivas. O desenvolvimento desta competência implica, ainda, a capacidade de participar de forma eficaz e construtiva em diferentes contextos relacionais, cooperando com os outros, exercendo direitos e deveres de forma crítica, responsável e solidária e resolvendo conflitos quando necessário, num quadro de defesa dos valores democráticos que garantem a vida em comum (SREF/ DREF, 2011,</p>	<p><b>Área de Formação Pessoal e Social</b></p>	<p>Integração das experiências (Beane, 2002,</p>

p. 10).		2003);
<p><b>Competência em Línguas</b> Capacidade de, quer na língua portuguesa, quer nas línguas estrangeiras, expressar e interpretar conceitos, pensamentos, sentimentos, factos e opiniões, tanto oralmente como por escrito (ouvir/ver, falar, ler e escrever), e de interagir linguisticamente de forma apropriada e criativa em situações de natureza diversa e em diferentes tipos de contextos. No que diz particularmente respeito às línguas estrangeiras, esta competência integra a competência plurilinguística e a compreensão intercultural (SREF/ DREF, 2011, p.9).</p>	<p><b>Área de Expressão e Comunicação:</b> Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita</p>	<p>Integração social (Beane, 2002, 2003);</p> <p>Integração dos alunos (Alonso, 1998, 2001, 2002);</p>
<p><b>Competência Matemática</b> Capacidade de reconhecer e interpretar problemas que surgem em diferentes âmbitos (familiares, sociais ou académicos), de os traduzir em linguagem e contextos matemáticos e de os resolver, adotando procedimentos adequados. Esta competência implica, também, a capacidade de interpretar, formular e comunicar os resultados, bem como uma atitude positiva, baseada no respeito pela verdade, na vontade de encontrar argumentos e na avaliação da respetiva validade (SREF/ DREF, 2011, p. 9).</p>	<p><b>Área de Expressão e Comunicação:</b> Domínio da matemática</p>	<p>Interdisciplinaridade (Pombo et al., 1994);</p>
<p><b>Competência Físico – Motora</b> Capacidade de relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço numa perspetiva pessoal e interpessoal, adotando estilos de vida saudáveis e ambientalmente responsáveis. Esta competência implica a apropriação de conhecimentos, habilidades técnicas e atitudes relacionados com a atividade física e com a promoção da qualidade de vida (SREF/ DREF, 2011, p. 10).</p>	<p><b>Área de Expressão e Comunicação:</b> Domínio da expressão motora</p>	<p>Integração do conhecimento (Beane, 2002, 2003);</p>
<p><b>Competência Cultural e Artística</b> Capacidade de compreender a sua própria cultura e as demais, desenvolvendo quer um sentimento de identidade quer o respeito pela diversidade cultural. No que diz particularmente respeito à vertente artística, esta competência implica a capacidade de comunicar e interpretar significados veiculados pelas linguagens das artes, promovendo a sensibilidade estética e o desenvolvimento emocional, valorizando a expressão individual e coletiva e a criação enquanto processo (SREF/ DREF, 2011, p. 9).</p>	<p><b>Área de Expressão e Comunicação:</b> Domínio da expressão plástica</p>	<p>Integração das áreas curriculares (Alonso, 1998, 2001, 2002).</p>
	<p><b>Área de Expressão e Comunicação:</b> Domínio da expressão dramática</p>	
<p><b>Competência Científica e Tecnológica</b> Capacidade de mobilizar conhecimentos, processos e ferramentas para explicar o mundo físico e social, a fim de colocar questões e de lhes dar respostas fundamentadas. A competência em ciências e tecnologia implica a compreensão das mudanças causadas pela atividade humana e a responsabilização de cada indivíduo no exercício da cidadania. No que se refere especificamente à</p>	<p><b>Área do Conhecimento do Mundo</b></p>	

vertente tecnológica, esta competência implica, ainda, a capacidade de aplicar criticamente esses conhecimentos e metodologias para dar resposta às necessidades e aspirações da sociedade contemporânea (SREF/ DREF, 2011, p. 9).		
--	--	--

Neste jogo, a área de Formação Pessoal e Social foi evidenciada, uma vez que o principal objetivo era a consolidação de diversos conteúdos, de forma integrada, através da interação entre as crianças da mesma equipa que, para vencer e ganhar pontos, deveriam trabalhar em equipa e cooperar uns com os outros. No entanto, integradas neste jogo estavam também as áreas de Expressão e Comunicação, em todos os seus domínios, e do Conhecimento do Mundo.

Neste sentido, a integração curricular teve lugar nas dimensões da integração do conhecimento (Beane, 2002, 2003), da integração das áreas curriculares (Alonso, 1998, 2001, 2002) e, ainda, na perspetiva combinada das áreas disciplinares designada como interdisciplinaridade (Pombo et al., 1994).

Dada a riqueza da partilha de experiências e da cooperação entre as crianças no desenvolvimento do jogo, podemos ainda encontrar características das dimensões da integração das experiências (Beane, 2002, 2003), da integração social (Beane, 2002, 2003) e da integração dos alunos (Alonso, 1998, 2001, 2002).

O processo de planificação e construção deste material não foi simples, uma vez que surgiram algumas dúvidas/ dilemas no decorrer das mesmas, como: quantas categorias estabelecer, que conteúdos inserir em cada categoria, que tempo estipular, jogar em grande grupo ou em pequeno grupo, com quantos elementos deve cada equipa organizar-se... Todas estas dúvidas/ dilemas foram ultrapassados no decorrer da atividade, pois verificou-se que as crianças, na sua generalidade, respeitaram as regras do jogo e cumpriram os objetivos propostos pela mesma.

No final do Estágio Pedagógico I, as crianças demonstraram-nos o seu agradecimento oferecendo-nos um livro, no qual constava uma mensagem de cada criança e da educadora cooperante. Através das suas mensagens, foi possível verificar as experiências de aprendizagem desenvolvidas pela estagiária que mais tinham satisfeito e entusiasmado cada criança. Assim, de forma geral, pudemos verificar que os jogos pedagógicos consistiram nas dinâmicas mais privilegiadas pelo grupo. Deixamos aqui alguns exemplos dos registos elaborados por algumas crianças (Figura 14).

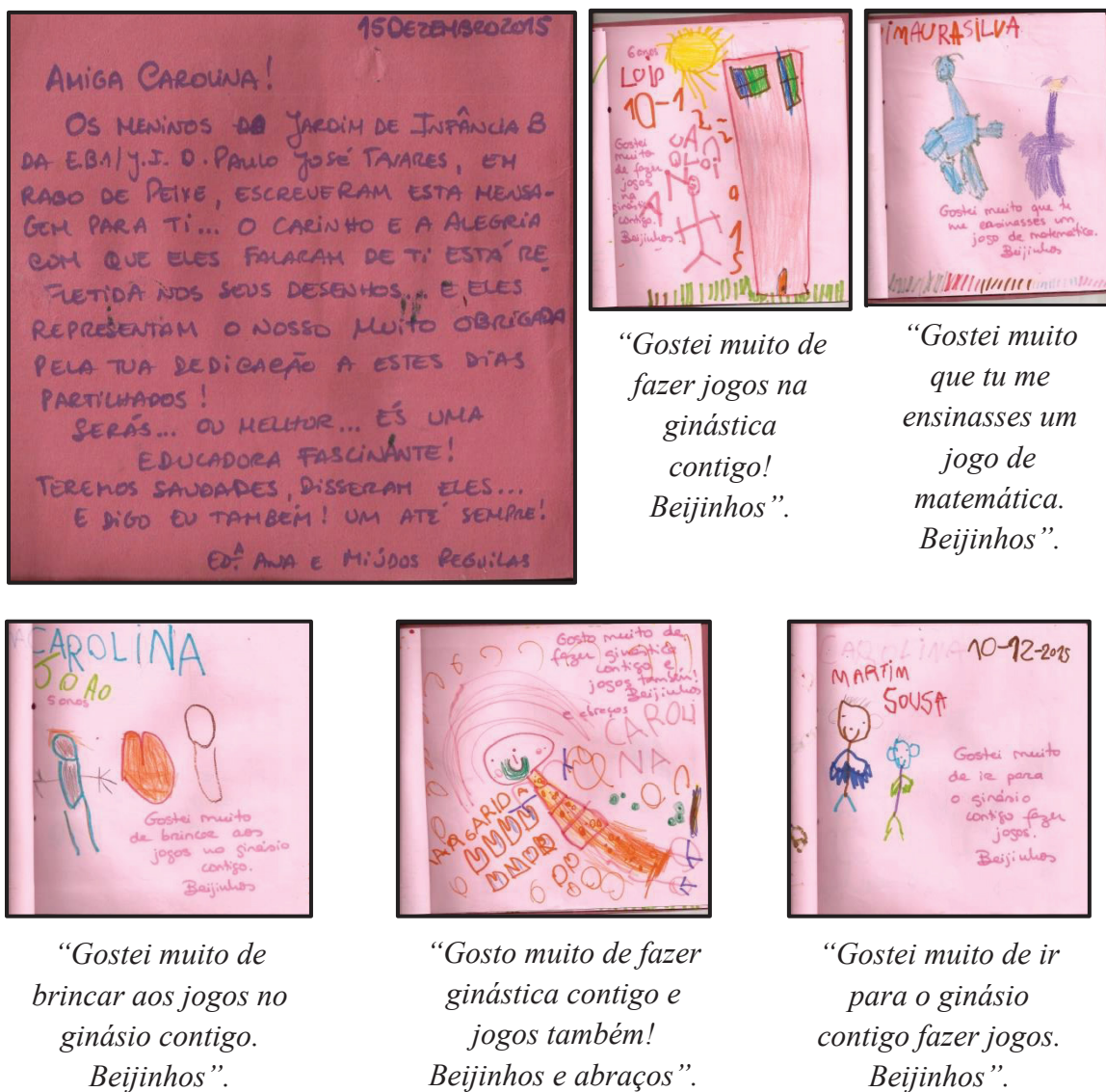


Figura 14 – Registos das crianças no final do estágio.

## 2.4. Práticas Pedagógicas em Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O Estágio Pedagógico II versou o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. De seguida, procede-se à apresentação dos contextos concretos da nossa ação pela exploração das características e organização da sala de aula e dos alunos/ turma.

Neste ponto do nosso relatório faz-se, ainda, a apresentação, análise e reflexão sobre as práticas desenvolvidas neste contexto de Estágio, com particular ênfase nas dedicadas à exploração das potencialidades do jogo pedagógico para a promoção da integração curricular.

### 2.4.1. Caracterização da sala

Como já foi referido, a organização do espaço é fundamental, dado que este é o espaço central do processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

A sala estava organizada em três espaços distintos: a arrecadação, a área suja e o espaço de sala propriamente dita. Esta última possuía um espaço central composto pelas mesas de trabalho que estavam dispostas em forma de “U”, a zona onde se encontrava a secretária da professora, o quadro negro e móveis de arrumação de material dos alunos, como podemos observar na Figura 15.

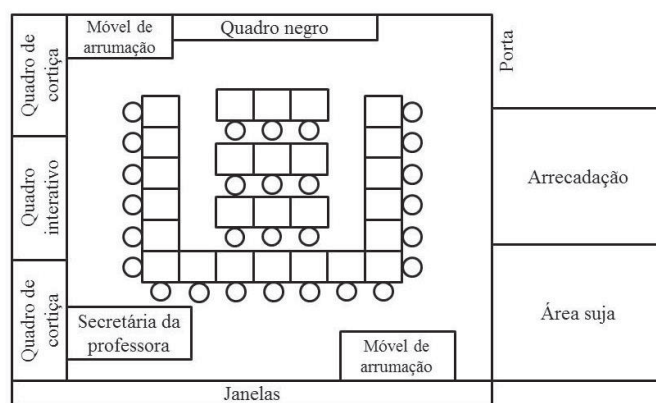


Figura 15 – *Disposição da Sala de aula.*

Importa referir que existia, ainda, um espaço na sala onde se encontravam *placards* de cortiça, utilizados para afixar trabalhos realizados pelos alunos ou outros cartazes informativos que os auxiliassem no seu processo de aprendizagem.

É de notar que todos esses espaços eram passivos de alteração e transformação consoante os interesses e as necessidades dos alunos.

A rotina diária passava por três períodos fundamentais: entrada dos alunos na sala às 9h00, intervalo da manhã, das 10h30 às 11h00, almoço, das 12h30 às 13h30 e a saída às 15h00 ou às 15h45. Esta rotina seguia a estrutura do horário semanal (Quadro 12) proposto pela escola, sendo este um horário flexível, passível de alterações consoante as necessidades e os interesses dos alunos.

Quadro 12 – *Horário semanal proposto pela escola.*

	<b>Segunda-feira</b>	<b>Terça-feira</b>	<b>Quarta-feira</b>	<b>Quinta-feira</b>	<b>Sexta-feira</b>
<b>9h00 9h45</b>	Matemática	Português	Matemática	Português	Português
<b>9h45 10h30</b>	Inglês	Português	Matemática	Português	Educação Física

<b>10h30</b> <b>11h00</b>	<b>INTERVALO</b>				
<b>11h00</b> <b>11h45</b>	Educação Física	Matemática	Português	Matemática	Matemática
<b>11h45</b> <b>12h30</b>	Português	Educação Física	Português	Matemática	Matemática
<b>12h30</b> <b>13h30</b>	<b>ALMOÇO</b>				
<b>13h30</b> <b>14h15</b>	Português	Matemática	Estudo do Meio	Expressão Dramática	Estudo do Meio
<b>14h15</b> <b>15h00</b>	Estudo do Meio	Cidadania	Estudo do Meio	Expressão Musical	Expressão Plástica
<b>15h00</b> <b>15h45</b>	Estudo do Meio	Inglês			

## 2.4.2. Caracterização da turma

É crucial que haja um conhecimento global da turma bem como das especificidades de cada aluno. Desta forma, a turma era constituída por vinte e dois alunos, dos quais dez eram raparigas e doze eram rapazes, com idades compreendidas entre os oito e os dez anos.

A nível global, a turma era bastante participativa, interessada, curiosa e autónoma, embora alguns alunos ainda não tivessem desenvolvido essa autonomia, necessitando de maior apoio individual. Dentro da sala de aula, era um grupo bem comportado, que conhecia bem as regras e as atitudes que deviam tomar. Pelo contrário, nas horas dos intervalos e do almoço, alguns alunos demonstravam não “saber-estar” nos recreios com os outros colegas da escola. Verificou-se que a turma necessitava de passar por situações que promovessem as relações interpessoais e sociais, como forma de desenvolver o seu espírito de equipa, a sua capacidade de cooperação e interajuda perante os seus colegas de sala e todos os outros colegas da escola.

Alguns alunos necessitavam de um apoio mais individualizado e, sempre que possível, eram acompanhados por uma professora de apoio que os auxiliava de perto com atividades adequadas ao seu nível de aprendizagem. Havia ainda um aluno que beneficiava de terapia da fala, numa carga horária de um tempo letivo semanal. Em termos avaliativos, este aluno esforçava-se por pronunciar as palavras na sua totalidade apenas em situação terapêutica. De toda a turma, eram dez os alunos que apresentavam maiores dificuldades em diversos níveis: concentração e atenção, hábitos de trabalho, expressão escrita, expressão oral, leitura, domínio do vocabulário fundamental, aquisição e relacionamento de conhecimentos, compreensão/ interpretação de ideias,

aplicação de conhecimentos, raciocínio lógico, análise e avaliação de situações, falta de confiança e de autonomia.

No cômputo geral, estávamos perante uma turma que, na sua generalidade, se interessava muito pela pesquisa, pela investigação e pela descoberta, o que constituiu uma potencialidade que foi aproveitada como forma de promover aprendizagens significativas no decorrer do processo educativo destes alunos. Era, por isso, notória a preferência da maioria dos alunos pela área curricular do Estudo do Meio.

No que concerne à área curricular de Português, conseguimos observar que a maior dificuldade se prendia com a produção e escrita de texto, uma vez que a turma, no geral, apresentava dificuldade em organizar o pensamento, o que era fundamental para proceder à escrita de um texto.

Já no que respeita à área curricular de Matemática, importa referir que os alunos, a nível global, tinham um bom desempenho embora alguns ainda tivessem alguma dificuldade nas noções básicas matemáticas, o que dificultava a compreensão de conceitos posteriores.

Relativamente à área curricular de Expressão e Educação Físico-Motora o aproveitamento global da turma era positivo, sendo que os alunos revelavam grande interesse e entusiasmo na realização das tarefas propostas nesta área curricular, mostrando-se empenhados e motivados no cumprimento dos objetivos planificados.

Desta forma, tratava-se, no geral, de uma turma bastante equilibrada, com bons hábitos de trabalho e de rotina, que se interessava por tudo o que era novo e diferente, o que contribuiu para um bom funcionamento da prática educativa.

### **2.4.3. A Integração Curricular: práticas pedagógicas no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

O presente ponto do trabalho, assemelhando-se ao que fizemos na parte do Estágio em contexto da Educação Pré-Escolar, engloba uma análise geral às atividades realizadas no contexto do Estágio Pedagógico II, desenvolvido no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para a organização e o desenvolvimento adequado e integrado da nossa ação, atendemos às recomendações dos documentos orientadores para o 1.º Ciclo do Ensino Básico – os Programas e Metas Curriculares referentes às diversas áreas de conteúdo e o Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores, – em

articulação com os aspetos contextuais já apresentados nas caracterizações do meio, da escola, da sala de aula e da turma.

Desta forma, procurámos desenvolver a nossa ação numa lógica globalizante e integradora uma vez que, um dos pressupostos fundamentais da organização curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico. A Organização Curricular e Programas do 1.º ciclo do Ensino Básico (2004, pp. 23-24) destaca como princípios orientadores da ação pedagógica neste nível de ensino, o desenvolvimento de aprendizagens que se pretendem: “ativas” (levando o aluno a vivenciar experiências estimulantes de trabalho escolar); “significativas” (valorizando as vivências, interesses e necessidades das crianças); “diversificadas” (utilizando recursos e abordagens metodológicas diversas); “integradas” (privilegiando saberes e experiências das crianças, progressivamente recriados e articulados com novos conhecimentos, experiências e descobertas) e, também, “socializadoras” (contemplando formas de trabalho que promovam a partilha de informação entre culturas, e uma formação moral e crítica perante os saberes e a realidade envolvente).

Como forma de contextualizar a nossa prática educativa, apresentamos no Quadro 13 apresentamos todas as dinâmicas de integração curricular, desenvolvidas durante as quatro intervenções.

Quadro 13 – Síntese das atividades desenvolvidas no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Calendarização		Dimensões de Integração Curricular																	
Intervenção	Data	Atividade/ Experiências de Aprendizagem/ Materiais	Integração do conhecimento – Integração das áreas curriculares																
			Português	Matemática	Ciências e Humanas e Sociais	Ciências Físicas e Naturais	Educação Artística e Tecnológica	Educação Física	Formação Pessoal e Social	Integração de experiências	Integração Social	Integração dos alunos	Integração do/ no meio						
1ª Intervenção (coadjuvada)	1 de março de 2016	Exploração da narrativa “O Dragão Rabugento”, com recurso ao tapete narrativo																	
		Dramatização da narrativa “O Dragão Rabugento”																	
		Registo da compreensão oral da história																	
		Quadro do comportamento																	
		Exploração das frações com bolos																	
		Discos fracionários																	
		<b>Jogo do Bingo: nomes próprios/ comuns, género feminino/ masculino</b>																	
		Legenda dos órgãos reprodutores																	
		Visualização de um vídeo																	
		Ordenação de imagens																	
Ficheiro autocorretivo																			
	4 de março de 2016	<b>Jogo de cartas “Quem tem?”</b>																	
Trabalho de Projeto: “A nossa romaria”																			









A organização e o desenvolvimento de atividades/ experiências de aprendizagem/ materiais integradoras tornou-se um desafio para a estagiária, encarado com motivação, esforço e empenho, tendo em conta o contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, marcado pela existência de horário escolar fixo, pouco flexível e pela extensão dos programas das diversas áreas disciplinares.

Como podemos verificar no quadro acima apresentado, no total, realizámos um total de 64 atividades/ experiências de aprendizagem/ materiais no decorrer do estágio pedagógico no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico todas com propósitos de integração curricular. É importante salientar que as atividades assinalados a negrito e com sombreado referem-se às mais diretamente ligadas à temática em aprofundamento do presente relatório.

De uma forma geral, é possível verificar que a maioria das atividades concentra-se na área de Formação Pessoal e Social e na área do Português.

Ao longo das intervenções, procurámos desenvolver atividades/ estratégias de aprendizagem/ materiais que promovessem os diversos tipos de jogos, que vão ao encontro das perspetivas dos autores apresentados no primeiro capítulo do presente relatório: Bühler (1928), Piaget (1971), Callois (1990), Wallon (1995), Grandó (1995) e Condessa e Fialho (2010), proporcionando o desenvolvimento das dimensões da integração curricular apresentadas por Beane (2002, 2003), Alonso (1998, 2001, 2002) e por Pombo, et al. (1994).

Assim sendo, na primeira intervenção (coadjuvada), no dia 2 de março de 2016, realizámos o **“Jogo do Bingo”**, que pretendia consolidar o conteúdo dos nomes próprios e comuns, conteúdos anteriormente trabalhados pela professora cooperante. Após a realização do jogo, construímos, em grande grupo, um painel de esquematização destes conceitos bem como das noções de flexão em género e em número. Assim, no final do jogo, os cartões das palavras utilizadas foram distribuídos pelas bolsas correspondentes, devidamente identificadas (nome próprio, nome comum, género feminino, género masculino, número singular, número plural).

Como podemos verificar no quadro apresentado, este jogo promoveu o desenvolvimento da área de português e da área de formação pessoal e social, seguindo uma lógica pluridisciplinar (Pombo et al., 1994). Da mesma forma, ao integrar todos os alunos e as suas particularidades bem como ao promover o diálogo e discussão, propiciámos a integração das experiências (Beane, 2002, 2003) e a integração dos alunos (Alonso, 1998, 2001, 2002).

Relativamente à sua categorização, podemos concluir que este jogo apresenta características da categoria de jogos de regras, definida por Piaget (1971), da categoria de jogo de competição (Agôn), defendida por Callois (1990) e das categorias de jogos quebra-cabeça e de jogos de fixação de conceitos, apresentadas por Grandó (1995).

No dia 4 de março de 2016 realizámos um jogo de cartas “**Quem tem?**”, que tinha como intuito trabalhar o conceito de fração, mais especificamente associar a fração à sua representação pictórica, conceitos que estavam a ser explorados nesta intervenção. Assim, cada carta tinha uma fração e, abaixo, a representação pictórica de outra fração. O primeiro jogador, que era selecionado entre o grupo, lançava a primeira questão “Quem tem a fração ...?”, os restantes verificavam nas suas cartas se tinham a representação pictórica desta fração e, quem tivesse, respondia “Eu tenho!” e fazia a próxima questão, de acordo com a fração que tinha na carta. Desta forma, este jogo procurou desenvolver as áreas de português, de matemática e de formação pessoal e social, privilegiando a interdisciplinaridade (Pombo et al., 1994). Através do diálogo e da partilha de experiências entre os alunos, proporcionámos o desenvolvimento da integração das experiências (Beane, 2002, 2003) e da integração dos alunos (Alonso, 1998, 2001, 2002).

Categorizando este jogo em particular, podemos afirmar que apresenta características da categoria jogo de regras, defendida por Piaget (1971), da categoria de jogo de competição (Agôn), definida por Callois (1990), da categoria de jogos de aquisição, defendida por Wallon (1995) e da categoria de jogos de fixação de conceitos, apresentada por Grandó (1995).

Na segunda intervenção, no dia 7 de março de 2016, realizámos uma atividade com lógica de jogo com recurso a “**Dispositivos interativos**”, com o objetivo de consolidar os sistemas do corpo humano (sistema digestivo, sistema respiratório, sistema circulatório, sistema excretor e sistema reprodutor). Desta forma, esta atividade insere-se na categoria de jogos de fixação de conceitos, apresentada por Grandó (1995). Esta dinâmica foi acompanhada com um ficheiro de registo individual para que os alunos consolidassem melhor os conteúdos trabalhados.

Como tal, pretendeu-se desenvolver as áreas de português, de ciências físicas e naturais e de formação pessoal e social, privilegiando uma lógica interdisciplinar (Pombo et al., 1994).

Tratando-se de uma atividade realizada em pequenos grupos, pretendemos promover o espírito de equipa e o trabalho cooperativo sendo que, para atingirem o

produto final, os elementos do grupo deveriam trabalhar em conjunto, partilhando ideias e dando sugestões para que conseguissem terminar a tarefa, permitindo a integração das experiências e social (Beane, 2002, 2003) e a integração dos alunos (Alonso, 1998, 2001, 2002). Todos os grupos tiveram oportunidade de explorar todos os sistemas pois criou-se um sistema rotativo, onde os dispositivos passavam de mesa em mesa.

No dia 14 de abril de 2016 realizámos uma **“Oficina de jogos pedagógicos”** na aula de português, trabalhando conteúdos explorados nesta intervenção, nomeadamente as conjugações verbais, a conjugação de verbos regulares no presente do indicativo e as classes e as subclasses dos nomes, proporcionando o desenvolvimento das áreas curriculares de português e de formação pessoal e social.

A oficina contou com a dinamização de quatro jogos diferentes: “À caça dos verbos” e “Construindo nomes” – adaptados dos materiais pedagógicos construídos no âmbito da unidade curricular de Metodologias do Ensino do Português, da autoria de Carolina Coelho, João Abreu e Marisa Lopes –, “Bingo dos verbos” e “Dominó dos nomes”.

Com estes jogos, privilegiou-se o trabalho cooperativo e procurou-se desenvolver valores como o respeito e a partilha entre os alunos, permitindo a integração das experiências e a integração social (Beane, 2002, 2003) e a integração dos alunos (Alonso, 1998, 2001, 2002).

Esta diversidade de jogos pedagógicos apresenta características inerentes à categoria de jogos de regras, definida por Piaget (1971), à categoria de jogo de competição (Agôn), defendida por Callois (1990) e às categorias de jogos de estratégia e de jogos de fixação de conceitos, apresentadas por Grando (1995).

Na quarta e última intervenção, mais especificamente no dia 9 de maio de 2016, foi realizado o **“Jogo do lenço”**, no âmbito da aula de Educação Física. Com este jogo, pretendeu-se seguir a proposta de planificação da professora de Educação Física, que consistia no treino da corrida circular. Assim, este jogo, além de desenvolver a área de educação física, pretendeu também trabalhar a área de educação artística e tecnológica e da formação pessoal e social, promovendo a interdisciplinaridade (Pombo et al., 1994). Da mesma forma, permite a integração das experiências e social (Beane, 2002, 2003) e a integração dos alunos (Alonso, 1998, 2001, 2002), pelo carácter social e integrador de todos os alunos.

Neste contexto, consideramos que a integração curricular foi conseguida, em diversas vertentes, na generalidade das experiências de aprendizagem desenvolvidas.

Por uma questão de organização do nosso relatório, de entre todas as atividades planejadas e concretizadas, foram selecionadas duas para uma análise mais aprofundada: a atividade de jogo “**Construção de um mapa de conceitos**” e a atividade de jogo “**Descobrimo os animais**”.

### **2.4.3.1. Exploração das potencialidades do jogo pedagógico para a integração curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Neste ponto iremos focar as atividades mais relevantes, realizadas ao longo do Estágio Pedagógico II, sobre a temática de aprofundamento do nosso relatório, descrevendo-as, analisando-as e refletindo sobre elas. Para tal, e como já se referiu, selecionámos duas experiências de aprendizagem realizadas com dinâmicas de jogo, – intituladas “**Construção de um mapa de conceitos**” e “**Descobrimo os animais**” – para aprofundar neste contexto.

#### **Jogo: “Construção de um mapa de conceitos”**

**Data da implementação:** 6 de abril de 2016.

**Área (s) curricular (es):** Área de Português, área de Matemática, área do Estudo do Meio e área de Formação Pessoal e Social.

#### **Objetivos:**

- Comparar e classificar plantas segundo alguns critérios, tais como: presença de fruto, cor da flor, forma da folha, tipo de caule e forma da raiz;
- Cooperar com os colegas para a construção do produto final;
- Respeitar o outro;
- Aumentar o vocabulário científico;
- Organizar dados em mapas ou esquemas.

#### **Material necessário:**

- Paleta de madeira ou outro suporte para servir de base;
- Cartões com imagens alusivas aos diversos tipos de raiz, caule, folha;
- Cartões com os conceitos associados às plantas: raiz, raiz tuberculosa, raiz fasciculada, raiz aprumada, caule, caule aéreo, caule subterrâneo...;

- Cartões com as definições de todos os conceitos trabalhados relativamente à temática das plantas.

### **Desenvolvimento do jogo:**

- 1 – Os cartões são distribuídos por todos os alunos;
- 2 – Os alunos deverão descobrir o local da sua palavra/ imagem/ frase no mapa de conceitos;
- 3 – O jogo inicia com o aluno que tem o cartão com o título: “As plantas”;
- 4 – Depois do título, os alunos deverão estar bem atentos para descobrir o momento em que apresentarão o seu cartão.

Este jogo teve lugar na terceira intervenção da estagiária, no âmbito da exploração dos conteúdos relacionados com a temática das plantas, servindo de consolidação das aprendizagens.

A atividade surgiu no seguimento das intervenções realizadas pela estagiária no âmbito da aula de Estudo do Meio, envolvendo uma dinâmica de exploração dos diversos tipos de raiz. Aproveitando esta estratégia, o colega de estágio seguiu esta dinamização para trabalhar os diversos tipos de caule, folhas, flores e frutos. Assim sendo, após a exploração destes conceitos, achou-se oportuno construir um mapa de conceitos que ficaria exposto na sala de aula, para que os alunos o pudessem consultar. Para a sua construção, cada aluno recebeu um cartão com uma palavra ou uma imagem alusiva às partes da planta e os alunos, na sua vez, iam colocar o seu cartão no local correto do mapa.

Desta forma, o jogo pretendeu trabalhar a área de formação pessoal e social, perspetivando o trabalho em equipa e o desenvolvimento do espírito de cooperação, a área de português, através da leitura dos cartões, a área de ciências físicas e naturais, inerente à exploração dos conceitos relacionados com a temática da plantas e a área de matemática, no que concerne à organização dos dados em mapas ou esquemas.

Este jogo e as dinâmicas de trabalho a ele associadas evidenciam características que o aproximam da perspetiva de Bühler (1928) sobre o jogo de Jogo de Construção; da perspetiva de Piaget (1971) acerca do Jogo de Regras e da perspetiva de Grandó (1995) sobre os Jogos de Fixação de Conceitos.

## Registro fotográfico:



## Impacto junto do grupo de crianças:

De uma forma geral, tratando-se de uma dinâmica diferente das que a turma estava habituada, a atividade de jogo teve um impacto muito positivo, sendo que os alunos demonstraram interesse e empenho na realização da mesma e, na globalidade, não se registaram dificuldades por parte da maioria dos alunos.

No decorrer da atividade, e com as observações realizadas, pudemos perceber que a maioria dos alunos adquiriu e assimilou facilmente estes conteúdos. Neste sentido, ao longo da exploração das plantas foi fundamental o recurso ao manual para pesquisa dos conceitos, sendo que os alunos assimilavam-nos de forma esquemática e clara.

Além disso, foi compensador observar a evolução da turma relativamente às competências de interajuda e cooperação, demonstrando respeito pelos outros e pelas regras do jogo.

Esta atividade, de acordo com a análise da grelha de avaliação efetuada (Anexo 3), demonstrou ter sido muito enriquecedora ao nível do desenvolvimento das diversas competências previstas.

### **Potencial de integração curricular:**

A atividade de jogo analisada decorreu conforme planeada, tendo-se verificado a consolidação dos conceitos associados às diferentes áreas curriculares. Importa agora perceber o potencial da integração curricular com a exploração deste recurso pedagógico, como podemos verificar no Quadro 14.

Quadro 14 – *Análise do potencial de integração curricular do jogo “Construção de um mapa de conceitos”.*

<b>Jogo “Construção de um mapa de conceitos”</b>		
<b>Competências – Chave</b>	<b>Áreas</b>	<b>Propostas de Integração</b>
<p><b>Competência Científica e Tecnológica</b> Mobilizar conhecimentos, processos e ferramentas de âmbito científico e tecnológico com vista à explicação de fenómenos físicos, químicos, biológicos e geológicos (SREF/ DREF, 2011, p. 79).</p>	<b>Área do Estudo do Meio</b>	Integração das experiências (Beane, 2002, 2003);
<p><b>Competência em Línguas</b> Interpretar informação escrita com fenómenos físicos, químicos, biológicos e geológicos (SREF/ DREF, 2011, p. 79);  Expressar verbalmente conhecimentos relacionados com fenómenos físicos, químicos, biológicos e geológicos (SREF/ DREF, 2011, p. 79);  Utilizar corretamente a terminologia científica na comunicação oral e escrita (SREF/ DREF, 2011, p. 79).</p>	<b>Área de Português</b>	Integração dos alunos (Alonso, 1998, 2001, 2002);  Integração social (Beane, 2002, 2003);  Integração das áreas curriculares (Alonso, 1998, 2001, 2002);

<p align="center"><b>Competência em Matemática</b></p> <p>Interpretar e utilizar informação obtida a partir de diferentes representações (quadros, gráficos, tabelas e diagramas) para extrair conclusões (SREF/ DREF, 2011, p. 79).</p>	<p align="center"><b>Área de Matemática</b></p>	<p>Integração dos conhecimentos (Beane, 2002, 2003);</p>
<p align="center"><b>Competência Social e de Cidadania</b></p> <p>Interagir harmoniosamente com o outro (SREF/ DREF, 2011, p. 113)</p>	<p align="center"><b>Área de Formação Pessoal e Social</b></p>	<p>Interdisciplinaridade (Pombo et al., 1994).</p>

Esta atividade tinha como área foco a área do Estudo do Meio, contudo a forma articulada e integrada da planificação da atividade permitiu o desenvolvimento das áreas da Matemática, do Português e da Formação Pessoal e Social.

Desta forma, foi possível verificar a integração curricular nas dimensões da integração das áreas curriculares (Alonso, 1998, 2001, 2002) e da integração do conhecimento (Beane, 2002, 2003), apresentando também características da interdisciplinaridade (Pombo et al., 1994).

Uma vez que a atividade de jogo promovia o diálogo, a discussão e partilha de experiências entre os alunos, podemos verificar também a presença das dimensões da integração das experiências (Beane, 2002, 2003), da integração social (Beane, 2002, 2003) e da integração dos alunos (Alonso, 1998, 2001, 2002).

Tendo em conta as particularidades da turma, principalmente a necessidade de fomentar a cooperação e promover o espírito de equipa, esta dinâmica representou um novo desafio para a estagiária, de forma que teria de enfrentar e resolver todos os imprevistos. Assim, devido à falta de hábitos de trabalho em grupo, surgiram algumas dificuldades na gestão da atividade mas, com algum esforço e reorganização, os alunos começaram a perceber a importância de respeitarem as opiniões e as ideias dos colegas e conseguiu-se uma dinâmica coerente, alcançando os objetivos propostos.

### **Jogo: “Descobrimos os animais”**

**Data da implementação:** 15 de abril de 2016.

**Área (s) curricular (es):** Área de Português, área de Matemática, área do Estudo do Meio, área de Educação Física, área de Educação Artística e Tecnológica e área de Formação Pessoal e Social.

## Objetivos:

- Cooperar com os colegas;
- Classificar o animal quanto à sua estrutura interna;
- Identificar a que subclasse pertence o animal;
- Classificar o animal quanto à sua forma de locomoção;
- Classificar o animal quanto à sua alimentação;
- Pesquisar curiosidades sobre o animal;
- Realizar um percurso conforme as indicações no decorrer do jogo.
- Selecionar e registar a informação essencial.

## Material necessário:

- Papel autocolante de quatro cores diferentes (para traçar os diversos percursos);
- Tabuleiros de jogo com a informação;
- Folhas de registo escrito;
- Computador com acesso à internet;
- Enciclopédias de animais.

## Registo fotográfico:

Tabela de registo	
Nome do animal	
Classificação quanto à sua estrutura interna	
Subclasse a que pertence e suas características	Subclasse
	Características
Forma de locomoção	
Classificação quanto ao tipo de alimentação	
Curiosidades	

### **Desenvolvimento do jogo:**

- 1 - Cada par tira um cartão à sorte de dentro de um saco com diversas imagens de animais;
- 2 - Após identificarem o animal, o par desloca-se para a primeira “estação”, que está relacionada com a classificação do animal quanto à sua estrutura interna. Por exemplo, o animal é o coelho. O par deverá classifica-lo quanto à sua estrutura interna (vertebrado) e registar na folha de registo. Após esse momento, o par seguirá o percurso indicado pelo tabuleiro;
- 3 - Chegando à segunda “estação”, o par deverá identificar a subclasse a que pertence o animal, analisando a informação que se encontra no tabuleiro, e registar. Seguindo o exemplo anterior, neste caso o coelho é um animal mamífero. Esta subclasse indicará aos alunos o percurso que deverão seguir;
- 4 - Na terceira “estação”, os alunos seguirão o mesmo processo e, aqui, deverão classificar o animal quanto à sua forma de locomoção e registar;
- 5 - Após seguirem o percurso indicado na terceira “estação”, chegarão à quarta e última “estação”, onde deverão classificar o animal quanto à sua alimentação;
- 6 - Após o par ter o registo completo do animal que lhes calhou, deverão realizar uma pesquisa no computador ou em enciclopédias de animais.

Esta atividade de jogo surgiu na terceira intervenção da estagiária, aquando da exploração dos conteúdos relacionados com a temática dos animais, servindo de consolidação à mesma.

No âmbito das duas atividades de jogo aqui apresentadas, privilegiou-se a área das Ciências Físicas e Naturais como foco das experiências de aprendizagem, considerando que

o ensino das ciências é uma componente essencial na educação básica desempenhando um papel importante no desenvolvimento intelectual, pessoal e social da criança na medida em que pode contribuir para que esta possa compreender melhor o mundo que a rodeia; fomentar valores e atitudes como criatividade, cooperação, flexibilidade de pensamento, reflexão crítica, autonomia, responsabilidade, respeito pela natureza e a vida; (...) desenvolver capacidades de (...) questionar e argumentar racionalmente, (...) de planear e

realizar experiências; gerar atitudes mais positivas e conscientes sobre a ciência enquanto actividade humana (Gomes, 2003, pp. 37-38).

Com este jogo, apercebemo-nos que as dinâmicas de trabalho assim criadas têm um impacto muito positivo no processo de ensino-aprendizagem, sendo notório o entusiasmo e o interesse que os alunos demonstram na sua realização pois, diziam, “Professora, adoro fazer esses jogos! É muito divertido”.

O facto de o jogo ser acompanhado pelo registo facilitou a compreensão dos conteúdos e a integração dos conhecimentos, pois os alunos registaram a informação essencial a reter. Bettencourt e Mata (1998, p. 32) referem-nos a importância do registo escrito afirmando-nos que é

muito útil que as crianças registem o seu trabalho para mais tarde o poderem recordar, analisar e comunicar. (...) A criança deve ser habituada a registar, durante a sessão, o problema que lhe foi posto, observações, o que vai fazendo e os resultados obtidos...

Com este jogo pretendeu-se, ainda, privilegiar o método investigativo, a partir do qual os alunos pesquisaram e investigaram, construindo o seu próprio conhecimento, com recurso ao manual, a enciclopédias ou à internet. Nesta fase de pesquisa, os alunos mostraram-se autónomos e confiantes, realizando-a com entusiasmo uma vez que o seu trabalho seria um contributo para a construção de um produto final da turma: a “Enciclopédia Animal”, que podemos observar na Figura 16.



Figura 16 – Enciclopédia Animal construída pela turma.

Este jogo e as dinâmicas de trabalho a ele inerentes destacam características que o aproximam da perspectiva de Bühler (1928) relativamente ao jogo de construção; da perspectiva de Piaget (1971) ao nível do jogo de regras; e da perspectiva de Grandó (1995) acerca do jogo de fixação de conceitos.

### **Impacto junto do grupo de crianças:**

No decorrer do jogo, foi-nos possível observar que a maioria dos alunos já tinha bem adquirido o sentido de cooperação, sendo notória a interajuda que existia entre os pares, excetuando um caso ou outro, que preferiam trabalhar individualmente, esquecendo-se do seu par.

O facto de o desenvolvimento do jogo contribuir para a construção da Enciclopédia Animal foi um fator motivador e notou-se o entusiasmo sentido pelos alunos ao pesquisarem as informações sobre os animais e ao seguirem os percursos indicados.

Salienta-se a grande preferência demonstrada pelos alunos pela utilização do computador para realizar as pesquisas relacionadas com as curiosidades sobre os animais. Ainda assim, verificou-se que alguns alunos demonstraram grande interesse em pesquisar essas informações nas enciclopédias que a estagiária selecionou e recolheu para levar para a sala.

Esta atividade, de acordo com a análise da grelha de avaliação efetuada (Anexo 4), demonstrou ter sido muito enriquecedora ao nível do desenvolvimento das diversas competências previstas.

### **Potencial de integração curricular:**

A atividade de jogo analisada decorreu conforme planeada, tendo-se verificado a consolidação dos conceitos associados às diferentes áreas curriculares. Importa agora perceber o potencial da integração curricular com a exploração desta estratégia pedagógica, como podemos verificar no Quadro 15.

Quadro 15 – *Análise do potencial de integração curricular do jogo “Descobrimos os animais”.*

<b>Jogo “Descobrimos os animais”</b>		
<b>Competências – Chave</b>	<b>Áreas</b>	<b>Propostas de Integração</b>
<p><b>Competência Científica e Tecnológica</b> Mobilizar conhecimentos, processos e ferramentas de âmbito científico e tecnológico com vista à explicação de fenómenos físicos, químicos, biológicos e geológicos (SREF/ DREF, 2011, p. 79).</p>	<b>Área do Estudo do Meio</b>	<p>Integração das experiências (Beane, 2002, 2003);</p> <p>Integração dos alunos (Alonso, 1998, 2001, 2002);</p> <p>Integração social (Beane, 2002, 2003);</p> <p>Integração das áreas curriculares (Alonso, 1998, 2001, 2002);</p> <p>Integração dos conhecimentos (Beane, 2002, 2003);</p> <p>Interdisciplinaridade (Pombo et al., 1994).</p>
<p><b>Competência em Línguas</b> Interpretar informação escrita com fenómenos físicos, químicos, biológicos e geológicos (SREF/ DREF, 2011, p. 79);</p> <p>Expressar verbalmente conhecimentos relacionados com fenómenos físicos, químicos, biológicos e geológicos (SREF/ DREF, 2011, p. 79);</p> <p>Utilizar corretamente a terminologia científica na comunicação oral e escrita (SREF/ DREF, 2011, p. 79).</p>	<b>Área de Português</b>	
<p><b>Competência em Matemática</b> Interpretar e utilizar informação obtida a partir de diferentes representações (quadros, gráficos, tabelas e diagramas) para extrair conclusões (SREF/ DREF, 2011, p. 79).</p>	<b>Área de Matemática</b>	
<p><b>Competência Digital</b> Recolher, selecionar e tratar informação científica, com vista a elaboração de trabalhos de diferente natureza (SREF/ DREF, 2011, p. 80)</p>	<b>Área da Educação Artística e Tecnológica</b>	
<p><b>Competência Social e de Cidadania</b> Interagir harmoniosamente com o outro (SREF/ DREF, 2011, p. 113)</p>	<b>Área de Formação Pessoal e Social</b>	

Nesta atividade de jogo, a área foco foi a área do Estudo do Meio, articulando e integrando as áreas do Português, da Matemática, da Educação Artística e Tecnológica e da Formação Pessoal e Social.

Neste cenário, conseguimos criar uma combinação e um cruzamento de saberes, característicos da interdisciplinaridade (Pombo et al., 1994), patenteados também nas dimensões da integração dos conhecimentos (Beane, 2002, 2003) e da integração das áreas curriculares (Alonso, 1998, 2001, 2002). Além disso, o desenvolvimento das questões relacionadas com os valores sociais, nomeadamente o espírito de cooperação,

está inerente à própria atividade, tornando-se aqui visível as características das dimensões da integração das experiências e da integração social (Beane, 2002, 2003) e da integração dos alunos (Alonso, 1998, 2001, 2002).

A planificação desta atividade de jogo exigiu por parte da estagiária uma capacidade de organização dos conteúdos, na seleção da informação mais pertinente, de organização do espaço, gerindo-o para que os alunos pudessem circular organizadamente pela sala, seguindo os percursos assinalados no chão, e de organização dos alunos, formando pares heterogéneos, integrando os alunos com maiores dificuldades com os outros com menos dificuldades.

O facto de esta atividade de jogo constituir um meio para a construção de um livro de turma, a “Enciclopédia Animal”, proporcionou um maior envolvimento por parte dos alunos, sendo notório o seu entusiasmo e interesse no decorrer da mesma, selecionando a informação essencial sobre cada animal para colocar na enciclopédia.

Feita a apresentação, análise e reflexão das práticas pedagógicas desenvolvidas nos contextos de Estágio vivenciados, nomeadamente das que se dedicaram com mais profundidade à consecução da integração curricular (considerada nas suas múltiplas dimensões) e à exploração das potencialidades do jogo pedagógico neste domínio, importa salientar que o jogo pedagógico e as dinâmicas de trabalho a ele associadas revelaram um elevado potencial no que respeita a possibilidades de promoção da integração curricular, que se reconhece fundamental para a aprendizagem significativa.

Neste contexto, no ponto seguinte deste relatório abordaremos ainda, num estudo exploratório a apresentar, conceções docentes sobre a integração curricular e representações sobre as próprias práticas de integração curricular e de utilização do jogo.

## **Capítulo III – Estudo sobre concepções e práticas docentes de integração curricular na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico: exploração das potencialidades do Jogo Pedagógico**

**3.1.** Contextualização e introdução ao estudo

**3.2.** Procedimentos metodológicos e instrumentos utilizados

**3.3.** Caracterização dos participantes

**3.4.** Apresentação e discussão dos resultados

**3.4.1.** Desenvolvimento de experiências de aprendizagem promotoras da integração curricular

**3.4.1.1.** Representações dos docentes que declaram não desenvolver experiências de aprendizagem promotoras da integração curricular

**3.4.1.2.** Representações dos docentes que declaram desenvolver experiências de aprendizagem promotoras da integração curricular

**3.4.1.2.1.** Tipos de recursos/ materiais/ atividades mais utilizados pelos docentes na promoção da integração curricular

**3.4.1.2.2.** Tipos de jogos privilegiados pelos docentes nas suas práticas pedagógicas

**3.4.2.** Concepções dos docentes sobre a integração curricular

**3.5.** Conclusões e limitações do estudo

## **Capítulo III**

No presente relatório propusemos o aprofundamento de questões referentes à integração curricular na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, procurando conhecer as conceções de educadores e de professores sobre a integração curricular, bem como as respetivas representações sobre as suas próprias práticas neste domínio, nomeadamente as referentes à utilização do jogo pedagógico. Neste sentido, apresenta-se neste capítulo um pequeno estudo exploratório neste domínio. Seguidamente procede-se à apresentação do estudo e dos participantes, bem como à análise e discussão dos dados recolhidos.

### **3.1. Contextualização e introdução ao estudo**

Recuperando os objetivos formulados no contexto da elaboração do presente relatório, debruçamo-nos aqui sobre a nossa intenção de “Conhecer as representações dos docentes sobre as próprias conceções e práticas no domínio da integração curricular, nomeadamente aquelas relacionadas com a utilização do jogo pedagógico”.

Com esta abordagem, pretende-se um maior conhecimento e melhor compreensão da temática em aprofundamento, partindo do ponto de vista dos educadores de infância e dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pois tal como refere Fortin (2009, p. 4), a “investigação científica constitui o método por excelência que permite adquirir novos conhecimentos”.

Assim, nesta abordagem percorremos um conjunto de etapas imprescindíveis, nomeadamente: definição da metodologia e dos instrumentos a utilizar na recolha da informação; a construção e validação dos instrumentos de recolha dos dados (inquérito por questionário); a recolha e o tratamento dos dados, e a apresentação e discussão dos resultados obtidos.

O presente estudo considerou o trabalho já desenvolvido por Machado (2015), nomeadamente o estudo dedicado ao levantamento de conceções e de representações sobre as práticas docentes no domínio da integração curricular.

### **3.2. Procedimentos metodológicos e instrumentos utilizados**

Para a realização deste estudo optamos pela recolha de dados através do inquérito por questionário (Anexo 5). Este instrumento foi construído e validado por

dois docentes da Universidade dos Açores e por dois educadores de infância e dois professores do 1.º Ciclo na fase inicial dos Estágios Pedagógicos.

A recolha de dados ocorreu em simultâneo com o decurso das nossas práticas educativas, tendo a recolha de dados sido primeiramente efetuada na Escola Básica Integrada em que se desenvolveram os estágios, estendendo-se posteriormente a outros estabelecimentos de ensino públicos e privado do concelho de Ponta Delgada, da Ilha de São Miguel.

Segundo Bell (2002, p. 25), o inquérito por questionário tem como principal objetivo “obter informação que possa ser analisada, extrair modelos de análise e tecer comparações”, permitindo recolher informação sobre os conhecimentos, crenças, opiniões, interesses, expectativas ou representações dos inquiridos, sobre uma realidade, acontecimento ou problema em investigação (Quivy & Campenhoudt, 1992; Gil, 1999).

O inquérito por questionário por nós construído teve, como já se referiu, por base a estrutura adotada por Machado (2015), com algumas adaptações necessárias à consecução do nosso objetivo. Contemplou 3 perguntas abertas e seis perguntas fechadas. Nesta estrutura, há duas questões essenciais em comum com o trabalho de Machado (2015), – nomeadamente a questão inicial “Na sua prática pedagógica, desenvolve experiências de aprendizagem promotoras da integração curricular?”, de resposta fechada e a questão final “O que entende por integração curricular?”, de resposta aberta – cuja formulação já se revelara clara e adequada.

No questionário equacionámos dois percursos possíveis, partindo da resposta à primeira questão. Procurámos recolher informação acerca das razões subjacentes ao não desenvolvimento de experiências de integração curricular. E, aos docentes que declarassem promover a integração curricular, questionar-se-ia acerca do tipos de recursos/ materiais/ atividades mais utilizados neste trabalho, nomeadamente o tipo jogos didáticos privilegiados nestas prática, fazendo-se. Todos os participantes foram questionados acerca das suas conceções de integração curricular.

Nestas decisões atendemos ao facto de, tal como referem Hill e Hill (2000) as perguntas abertas permitirem ao inquirido dar mais informação, tornando-se mais rica e detalhada enquanto que as perguntas fechadas proporcionam uma fácil aplicação estatística, facilitando a análise das suas respostas.

O tratamento de dados implicou a análise de frequências, para as questões de resposta fechada e a análise de conteúdo para as respostas abertas. A nossa categorização para a análise qualitativa das respostas acerca das conceções de

integração curricular, foi comparada com Machado (2015), revelando-se muito semelhante.

### 3.3. Caracterização dos participantes

Antes de procedermos à análise e discussão de dados, é crucial proceder à caracterização dos participantes no estudo.

Responderam ao nosso questionário 74 docentes, dos quais 36 educadores de infância e 38 professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de escolas públicas e privadas dos concelhos de Ponta Delgada e da Ribeira Grande. Não se estabeleceram procedimentos para a definição de uma amostra, tendo respondido ao questionário os docentes contactados que aceitaram responder. Foram, no total, distribuídos 50 questionários a educadores de infância e 50 a professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. No Quadro 16, sintetizamos as características dos participantes do nosso estudo.

Quadro 16 – *Caracterização dos participantes do estudo.*

		<b>Educadores de Infância</b>	<b>Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico</b>	<b>Totais</b>
<b>Sexo</b>	Feminino	34	35	69
	Masculino	2	3	5
<b>Faixa etária</b>	Dos 23 aos 30 anos	3	0	3
	Dos 31 aos 40 anos	10	22	32
	Dos 41 aos 50 anos	14	13	27
	Mais de 50 anos	4	2	6
	Não responde	5	1	6
<b>Anos de serviço</b>	Menos de 5 anos	3	1	4
	De 5 a 10 anos	4	9	13
	De 11 a 15 anos	4	8	12
	De 16 a 20 anos	12	10	22
	De 21 a 24 anos	7	2	9
	Mais de 25 anos	5	5	10
	Não responde	1	3	4
<b>Faixa etária do grupo que leciona (educadores)</b>	3 anos	2	-	2
	4 anos	5	-	5
	5 anos	7	-	7
	3 e 4 anos	8	-	8
	4 e 5 anos	8	-	8
	5 e 6 anos	6	-	6
<b>Ano de escolaridade que leciona</b>	1.º ano	-	12	12
	2.º ano	-	7	7
	3.º ano	-	7	7

<b>(professores)</b>	4.º ano	-	8	8
	Não responde	-	4	4

Como nos é apresentado no quadro, a globalidade dos participantes em estudo é do sexo feminino, sendo apenas 5 do sexo masculino, dos quais 2 são educadores de infância e 3 são professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Relativamente à faixa etária dos participantes, verificamos que a maioria (32 participantes, educadores e professores conjuntamente) se encontra entre os 31 e os 40 anos de idade, 27 inquiridos entre os 41 e os 50 anos e, com uma diferença significativa, encontramos 6 participantes com mais de 50 anos e 3 participantes com idade entre 23 e 30 anos. Note-se que 6 inquiridos não responderam à questão.

No que respeita aos anos de serviço dos inquiridos, averiguamos que a maioria (22 participantes) têm de 16 a 20 anos de serviço, seguindo-se de 13 com 5 a 10 anos, 12 com 11 a 15 anos, 10 com mais de 25 anos, 9 com 21 a 24 anos e, finalmente, em menor quantidade, 4 com menos de 5 anos de serviço. Realçamos ainda que 4 inquiridos não responderam a essa questão.

Já no que diz respeito à faixa etária do grupo de crianças com que trabalham os educadores, apuramos que a maioria (22 participantes) trabalha com grupos heterogéneos no que concerne à idade das crianças, tratando-se de 8 educadores com grupos de crianças com 3 e 4 anos, 8 educadores com grupos de 4 e 5 anos e 6 educadores com grupos de 5 e 6 anos. Por outro lado, 14 participantes trabalham com crianças com a mesma idade, sendo 2 educadores com crianças de 3 anos de idade, 5 educadores com crianças de 4 anos e 7 educadores com crianças de 5 anos.

Quanto aos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a maioria (12 participantes) leciona no 1.º ano de escolaridade. Os restantes distribuem-se de forma quase equitativa, sendo que 8 professores lecionam no 4.º ano, 7 professores lecionam o 2.º ano e 7 professores lecionam o 3.º ano. Repare-se que 4 professores não responderam a essa questão.

Como forma de manter a confidencialidade e anonimato dos inquiridos, os participantes serão identificados através de códigos como I1, I2, I3..., sempre que for necessário e pertinente explicitar o conteúdo das suas respostas ao longo da apresentação e discussão dos resultados.

### 3.4. Apresentação e discussão dos resultados

Após a análise dos questionários, prosseguimos com a apresentação e discussão dos resultados obtidos. Este processo contemplará a apresentação de quadros elucidativos e sintetizadores dos dados recolhidos, assim como da transcrição de respostas dos participantes.

#### 3.4.1. Desenvolvimento de experiências de aprendizagem promotoras da integração curricular

A primeira questão formulada visou apenas recolher as informações sobre o desenvolvimento (ou não) de experiências de aprendizagem promotoras da integração curricular pelos inquiridos. Nesta questão direta, de resposta fechada (sim/ não), obtivemos os resultados expostos no Quadro 17.

Quadro 17 – *Desenvolvimento de experiências de aprendizagem promotoras da integração curricular.*

	<b>Educadores (as) de Infância</b>	<b>Professores (as) do 1.º Ciclo do Ensino Básico</b>	<b>Totais</b>
<b>Sim</b>	35	37	72
<b>Não</b>	1	1	2

A partir da análise do quadro, que nos é apresentado acima, podemos concluir que a grande maioria dos participantes do estudo em causa (72 inquiridos) refere desenvolver a integração curricular na sua prática quotidiana. No entanto, apenas 2 docentes, sendo 1 educador de infância e 1 professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, dizem não desenvolver experiências de aprendizagem promotoras da integração curricular. Importa agora perceber os motivos pelos quais estes dois participantes não praticam a integração curricular na sua prática.

Neste particular, importa referir a importância deste elevado número de respostas positivas, pois, a integração curricular, além de ser amplamente defendida e recomendada nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME/ DEB, 1997) e na Organização Curricular e Programas para o Ensino Básico (ME/ DEB, 2004), é igualmente reconhecida pelos autores da especialidade como uma prática de excelência, comportando um profundo sentido democrático e um elevado potencial para

a promoção da relevância e da significatividade das aprendizagens (Alonso, 1998, 2001, 2002; Beane 2002, 2003; Alonso & Sousa, 2013). Contudo, importa, na sequência destas respostas, aprofundar as conceções e representações destes docentes sobre a integração curricular, para melhor percebermos o tipo de práticas por estes visadas.

### 3.4.1.1. Representações dos docentes que declaram não desenvolver experiências de aprendizagem promotoras da integração curricular

Partindo das respostas à 1.<sup>a</sup> questão, importa-nos agora compreender as razões que levam os docentes a não desenvolverem experiências de aprendizagem promotoras da integração curricular. Para este efeito, a questão aqui formulada foi composta por um conjunto de opções a selecionar livremente pelo respondente, conforme a sua opinião, prevendo-se a possibilidade serem referidas 'outras' alternativas, não previstas, pelos respondentes.

No quadro 18 apresentamos os resultados obtidos nos inquéritos realizados aos 2 docentes que afirmaram não desenvolver este tipo de experiências.

Quadro 18 – Razões subjacentes ao não desenvolvimento de práticas de integração curricular.

	Educadores (as) de Infância	Professores (as) do 1.º Ciclo do Ensino Básico	Totais
É desnecessária, pois o grupo de crianças não apresenta dificuldades de aprendizagem/ NEE	1	-	1
Não tem tempo	-	-	0
Não tem recursos materiais	1	-	1
O elevado número de crianças do grupo dificulta tais práticas	-	-	0
Não vê uma maior eficácia na integração comparativamente a outras abordagens	-	1	1
Considera que um bom educador/ professor obtém bons resultados com qualquer abordagem curricular	1	1	2
Não tem formação adequada	-	-	0
Outra:			0

Pela análise das respostas acima apresentadas, podemos verificar que o(a) educador(a) de infância considera a integração curricular desnecessária pelo facto de o seu grupo não apresentar crianças dificuldades de aprendizagem/ NEE, referindo adicionalmente o facto de não dispor de recursos materiais e de considerar que um bom educador obtém bons resultados com qualquer abordagem curricular.

Já na opinião do(a) professor(a) do 1.º Ciclo do Ensino Básico, destaca-se o facto de este considerar que a interdisciplinaridade não se apresenta mais eficaz comparativamente a outras abordagens e de referir que um bom professor obtém bons resultados com qualquer abordagem curricular.

### **3.4.1.2. Representações dos docentes que declaram desenvolver experiências de aprendizagem promotoras da integração curricular**

Relativamente aos docentes que declararam desenvolver experiências de aprendizagem promotoras da integração curricular, procurámos saber quais os materiais/ recursos/ atividades mais utilizados para a concretização destas práticas e, no contexto destas respostas saber em que termos o jogo pedagógico era aqui visado.

#### **3.4.1.2.1. Tipos de recursos/ materiais/ atividades mais utilizados pelos docentes na promoção da integração curricular**

Para conhecer o tipo de materiais/ recursos/ atividades mais utilizadas pelos educadores de infância e pelos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico para a concretização da integração curricular construímos uma lista de opções, solicitando aos inquiridos que seleccionassem a (as) opção (ões) mais adequada (s). Também aqui foi prevista a possibilidade de os inquiridos referirem 'outras' respostas, em alternativa.

Os dados obtidos apresentam-se na figura 17.

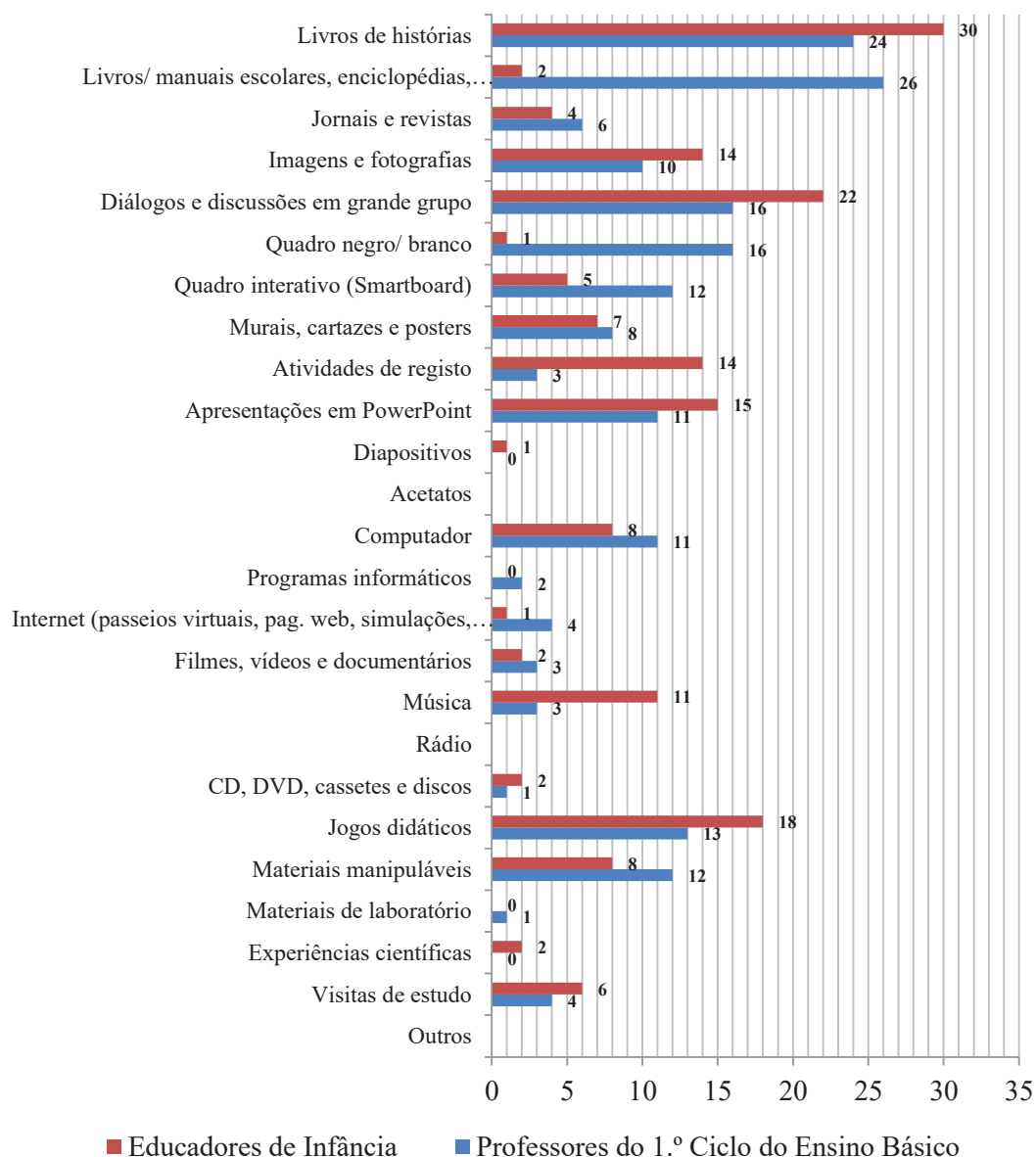


Figura 17 – *Recursos/ materiais/ atividades mais utilizados pelos docentes para promover a integração curricular.*

Neste domínio, verificamos que, no que respeita aos educadores (as) de infância, se destaca o uso dos “livros de histórias” com 30 respostas, os “diálogos e discussões em grande grupo” com 22 respostas, os “jogos didáticos” com 18 registos e as “apresentações em *PowerPoint*”, com 15 respostas.

Já os professores (as) do 1.º Ciclo do Ensino Básico referem utilizar mais os “livros/ manuais escolares, enciclopédias, dicionários” com 26 registos, os “livros de

histórias” com 24 registos, seguindo-se os “diálogos e discussões em grande grupo” e o “quadro negro/ branco” com 16 respostas cada.

Relativamente aos materiais menos utilizados, verificamos que são os acetatos e o rádio quer por educadores (as) quer por professores (as) e, ainda os programas informáticos e os materiais de laboratório pelos educadores e as experiências científicas pelos professores do 1.º Ciclo.

Como podemos verificar a partir da figura, o jogo didático assume maior destaque nas práticas de educadores (as) de infância – sendo referido por cerca de metade dos respondentes (17) e ocupando o 3.º lugar nas preferências globais – do que de professores (as) do 1.º Ciclo – sendo assinalado por um terço dos respondentes nesta categoria (13), com um 5.º lugar nas preferências globais.

Na bibliografia da especialidade consultada (Piaget, 1971; Ferran, Mariet & Porcher, 1979; Chateau, 1975; Huizinga, 1980; Callois, 1990; Wassermann, 1990; Kishimoto, 1994; Grando, 1995; Kamii, 1996; Borràs, 2001; Pessanha, 2001; Miranda, 2004; Rino 2004; Santos, 2008; Pereira, Palma & Nídio, 2009; Condessa & Fialho, 2010; Condessa, 2012, 2015, entre outros), a opinião dos autores é unânime quanto à notória riqueza e ao elevado valor e potencial do jogo pedagógico para o desenvolvimento integral das crianças/ alunos. O jogo aparece associado ao prazer, à expressão, à descoberta e à manipulação, bem como à promoção de aprendizagens ativas, integradas e significativas. São-lhe, ainda, amplamente reconhecidas potencialidades relativas à motivação dos alunos, ao desenvolvimento do raciocínio, da reflexão, da autonomia, da autoestima e da socialização.

Assim, e considerando as respostas aqui obtidas acerca da utilização do jogo pedagógico, somos levados a considerar que as suas vantagens e potencialidades estão, ainda, subaproveitadas nas práticas dos participantes neste estudo, particularmente no que respeita aos docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

#### **3.4.1.2.2. Tipos de jogos privilegiados pelos docentes nas suas práticas pedagógicas**

Considerando que a nossa temática de aprofundamento se centra na importância potencial do jogo pedagógico para a promoção da integração curricular, optamos por questionar os participantes que haviam declarado selecionado o jogo, objetivamente e

de forma aberta, sobre o tipo de jogos que mais utilizam nas suas práticas: “Se assinalou o jogo didático, enumere os tipos de jogo que privilegia na sua prática”.

Responderam a esta questão 18 educadores (as) de infância e 10 professores (as) do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Aqui, geralmente, em cada resposta, os participantes referiam mais do que um tipo de jogo. O Quadro 19 apresenta a listagem total das respostas obtidas. Aqui, consideramos todas as expressões usadas pelos respondentes para identificarem os jogos.

Quadro 19 – *Tipos de jogo privilegiados pelos docentes nas suas práticas pedagógicas.*

<b>Tipos de jogo</b>	<b>Educadores (as) de Infância</b>	<b>Professores (as) do 1.º Ciclo do Ensino Básico</b>	<b>Totais</b>
Adivinhas	1	1	2
Caça-palavras	0	2	2
Concursos	0	3	3
Crucigramas	0	1	1
Dominós	2	0	2
Enfiamentos	3	0	3
Jogos de associação	5	0	5
Jogos de computador	2	0	2
Jogos de consciência fonológica	1	1	2
Jogos de correspondências	4	0	4
Jogos de diferenças	3	1	4
Jogos de encaixe, blocos lógicos, geoplano, tangram	3	0	3
Jogos de escrita	1	0	1
Jogos de leitura	1	0	1
Jogos de memória	6	4	10
Jogos de sequenciação	4	2	6
Jogos dramáticos	0	1	1
Jogos interativos	0	1	1
Jogos musicais	1	0	1
Jogos tradicionais	1	0	1
Labirintos	1	0	1
Loto	2	2	4
Palavras cruzadas	0	3	3
Puzzles	11	2	13
Silhuetas	1	0	1
Sopa de letras	0	3	3

Nesta sequência, verificamos que, em relação aos educadores (as) de infância, se destacam os “Puzzles”, com 11 respostas, que se enquadram na categoria de jogos de construção (Bühler, 1928) e de jogos de estratégia (Grando, 1995); os “Jogos de memória”, com 6 respostas, que apresentam características da categoria de jogos quebra-cabeça (Grando, 1995); os “Jogos de associação”, com 5 respostas, os “Jogos de correspondências”, com 4 respostas, e os “Jogos de sequenciação”, com 4 respostas, enquadrados na categoria de jogos de construção (Bühler, 1928) e na categoria de jogos de estratégia (Grando, 1995).

Entre os jogos mais referidos pelos educadores (as) de infância, predominam aqueles que se identificam com as categorias de jogos de construção (Bühler, 1928) de jogos de estratégia (Grando, 1995).

No que respeita aos tipos de jogo menos utilizados nas práticas pedagógicas, os (as) educadores (as) de infância mencionam as “Adivinhas”, os “Jogos de consciência fonológica”, os “Jogos de escrita”, os “Jogos de leitura”, as “Silhuetas” e os “Labirintos”, com 1 resposta cada um, que se enquadram nas categorias de jogos de quebra-cabeça e de fixação de conceitos (Grando, 1995), e os “Jogos tradicionais”, também com uma resposta, que apresentam características de todas as categorias apresentadas por Condessa e Fialho (2010).

Já os professores (as) do 1.º Ciclo do Ensino Básico referem utilizar mais nas suas práticas pedagógicas os “Jogos de memória”, com 4 respostas, que se enquadram na categoria de jogos quebra-cabeça (Grando, 1995); as “Palavras cruzadas” e as “Sopas de letras”, ambos com 3 respostas, que se inserem nas categorias de jogos de quebra-cabeça e de fixação de conceitos (Grando, 1995); e os “Concursos”, com 3 respostas, que se apresentam particularidades da categoria de jogos de competição (Caillois, 1990).

Aqui, verificamos que, entre os jogos mais referidos pelos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, predominam os que se enquadram na categoria de jogos quebra-cabeças (Grando, 1995).

Relativamente aos tipos de jogo menos utilizados pelos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico nas suas práticas pedagógicas, apontamos, à semelhança dos educadores (as), as “Adivinhas” e os “Jogos de consciência fonológica”, e ainda os “Crucigramas” e os “Jogos de diferenças”, com 1 resposta cada um, que se enquadram nas categorias de jogos de quebra-cabeça e de fixação de conceitos (Grando, 1995) e os

“Jogos interativos”, com 1 resposta, que se insere na categoria de jogos computacionais (Grando, 1995).

### 3.4.2. Concepções dos docentes sobre a integração curricular

No final do questionário, foi solicitado aos docentes que expusessem o seu entendimento relativamente ao conceito de “integração curricular”. Tratou-se, portanto, de uma questão, direta, de resposta aberta: “O que entende por integração curricular?”. Responderam a esta questão 32 educadores (as) e 35 professores (as), registando-se um total de 67 respondentes em 74 participantes no estudo.

A análise destas respostas implicou uma primeira fase de leitura flutuante das respostas (Bardin, 1991), seguida da identificação das categorias aí presentes, efetuando-se posteriormente o registo de frequências em cada categoria. As categorias por nós definidas espelham, globalmente, as perspetivas já abordadas no I Capítulo deste relatório, a propósito da revisão feita à da literatura da especialidade. Importa referir que, por vezes, numa mesma resposta se identificou mais de uma aceção de integração curricular.

O quadro 20 apresenta a categorização global das respostas obtidas.

Quadro 20 - *Categorização global das respostas dos docentes quanto às suas perspetivas sobre a integração curricular.*

<b>Aceções de integração</b>	<b>Educadores (as) de Infância</b>	<b>Professores (as) do 1.º Ciclo do Ensino Básico</b>	<b>Totais</b>
Integração dos conhecimentos/ conteúdos/ áreas/ disciplinares	19	25	44
Integração das experiências/ vivências pessoais e conhecimentos dos alunos	14	12	26
Integração social, cultural e cívica	8	3	11
Integração como abordagem global e multidimensional (aluno, meio, áreas, escola/ comunidade)	5	2	7

Os resultados obtidos revelam ser notória a predominância nos discursos dos docentes (44 em 67 respondentes, sendo 19 educadores/as e 25 professores/as) de perspectivas que identificam a integração curricular como a integração do conhecimento/ conteúdos/ áreas disciplinares (Alonso, 1998, 2001, 2002; Beane, 2002, 2003). Nesta ótica, muitos docentes tendem ainda a referir esta forma de integração como promotora de motivação e de aprendizagens ativas e significativas. Alguns docentes referem explicitamente a interdisciplinaridade (Pombo et al. 1994) como prática desejável. Estes factos são explicitados nas transcrições seguintes, selecionadas entre muitas outras de semelhante conteúdo:

“Trabalhar diferentes áreas de forma integrada e articulada, na qual as aprendizagens sejam significativas e a criança participa de forma ativa na construção do seu próprio conhecimento” (Educador/a I5).

“A integração curricular no jardim-de-infância passa pela criação de um ambiente de aprendizagem estruturado que interliga todas as áreas do desenvolvimento que permitirá às crianças (...) desenvolver aprendizagens consistentes e significativas” (Educador/a I32).

“Para mim é integrar, nas diferentes experiências de aprendizagem, as diferentes áreas curriculares, sempre que possível, de modo interdisciplinar e significativo para as crianças” (Professor/a I61).

“Relacionar todas as áreas entre si, de forma motivadora para a aprendizagem da criança” (Professor/a I70).

Os (as) 2 docentes que declararam não desenvolver experiências de integração curricular revelaram nas suas respostas, a esta questão, perspectivas que se enquadram nesta categoria, tal como testemunham as transcrições seguintes. O discurso de um deles alude explicitamente à interdisciplinaridade (Pombo, et al., 1994).

“Integrar as atividades no currículo, por forma a construir mais e melhores conhecimentos” (Educador/a I19).

“Acredito que seja semelhante à interdisciplinaridade” (Professor/a I74).

Neste enquadramento, consideramos que o facto de os docentes destacarem a importância da integração do conhecimento para a motivação dos alunos e para a significatividade das aprendizagens é um dado positivo e revela conhecimento sobre o assunto. Contudo, importa destacar que as perspectivas que tendem a cingir a integração curricular à articulação de saberes/ conteúdos disciplinares são parciais e redutoras (Alonso, 1998, 2001, 2002; Beane, 2002, 2003; Alonso & Sousa, 2013; Dinis, 2010, 2015, entre outros).

Particularizando, Alonso e Sousa (2013, p. 54) referem, também, que, embora a integração curricular seja frequentemente referida como sinónimo de interdisciplinaridade, importa ir mais além e admitir “a possibilidade de mobilização de todos os tipos de conhecimento que possam contribuir para que o aluno compreenda melhor o mundo à sua volta e se compreenda melhor a si próprio, enquanto indivíduo e enquanto cidadão”.

Como podemos verificar pela consulta do quadro acima, outras dimensões da integração curricular estão, também, presentes nas conceções dos participantes neste estudo, embora com menor significância.

Neste sentido, 26 docentes (14 educadores/as e 12 professores/as) entendem que a integração curricular corresponde, também à integração das experiências/ vivências pessoais e conhecimentos dos alunos, transversais, formais e informais, contribuindo a mesma para a promoção de aprendizagens significativas. Esta perspectiva aproxima-se da dimensão da integração das experiências, proposta por Beane (2002, 2003) e de integração dos alunos definida por Alonso (1998, 2001, 2002). As transcrições seguintes ilustram estas perspectivas expressas pelos inquiridos:

“Mobilizar os conhecimentos das crianças desafiando-as a utilizar tais conhecimentos nas diversas áreas disciplinares e não disciplinares” (Educador/a I13).

“Os alunos têm a oportunidade de comunicar as suas experiências levando à integração (real) das aprendizagens” (Professor/a I59).

Na análise efetuada, verificamos, ainda, que 11 docentes (8 educadores e 3 professores) convocam aqui a integração social, cultural e cívica dos alunos através do currículo. Numa perspectiva próxima à aceção de integração social e de integração do/no

meio, esta perspetiva insere-se na dimensão da integração como conceção curricular, definida por Beane (2002), podendo verificar alguns exemplos nas transcrições abaixo.

“É a articulação entre os currículos escolares e a vivência do dia-a-dia, a sociedade e de tudo o que nos rodeia” (Educador/a I6).

“Articular as atividades diárias com a realidade dos alunos e das suas experiências, com o intuito de promover a integração social e democrática dos alunos” (Professor/a I52).

Finalmente, no conjunto dos dados recolhidos encontramos 7 perspetivas (5 educadores/as e 2 professores/as) que se destacam por exporem uma visão bastante ampla da integração curricular. Estas (abaixo transcritas) tendem a enfatizar uma visão global e multidimensional da integração, referindo a necessidade de se considerarem complementarmente os conhecimentos, os alunos, o meio/ escola.

“É uma aprendizagem globalizadora (do e no meio; integração das crianças, das áreas curriculares, dos professores/ educadores, pessoal não docente)” (Educador/a I31).

“Resulta da junção de diferentes conhecimentos, procura relações em todas as direções, académicas ou não, ou seja, integra o currículo (disciplinas) e as experiências dos alunos promovendo a integração na sociedade dos mesmos” (Professor/a I63).

Este facto é significativo e meritório, apesar de o número de docentes que explicita tal nível de conhecimento sobre a integração curricular ser muito diminuto.

Na globalidade da análise efetuada, destacamos o facto de estes dados confirmarem os resultados obtidos por Machado (2015), nos quais, nas conceções expressas pelos docentes que declararam desenvolver experiências de integração curricular prevalecia uma perspetiva que identificava a integração com o desenvolvimento de temas/ atividades que permitiam relacionar/ articular as diversas áreas disciplinares. Também neste estudo prevalecem as perspetivas que associam a integração curricular à Integração dos conhecimentos/ conteúdos/ áreas/ disciplinares.

### 3.5. Conclusões e limitações do estudo

Os dados recolhidos e analisados permitem um melhor conhecimento e compreensão sobre as conceções de educadores e de professores acerca integração curricular, bem como das respetivas representações sobre as suas práticas neste domínio, especificamente das práticas referentes ao jogo pedagógico.

Assim, salienta-se que a notória maioria dos docentes (72) afirma praticar a integração curricular na sua prática, sendo que apenas 2 docentes afirmam não a desenvolver, apresentando como principal justificação o facto de não acharem que esta abordagem traga maiores benefícios para o ensino relativamente às restantes, bem como de acreditarem que um bom educador/ professor obtém bons resultados com qualquer abordagem curricular.

Neste enquadramento, procurou-se compreender quais os materiais/ recursos/ atividades mais utilizados pelos docentes para promover a integração curricular na sua prática quotidiana e chegámos à conclusão que, tanto os educadores (as) de infância como os professores (as) do 1.º Ciclo do Ensino Básico inquiridos, privilegiam a utilização dos livros de histórias e as discussões e diálogos em grande grupo. Além disso, os educadores (as) de infância afirmam utilizar ainda na sua prática os jogos didáticos e as apresentações em PowerPoint, enquanto que os professores (as) do 1.º Ciclo do Ensino Básico privilegiam também na sua prática os livros/ manuais escolares, enciclopédias, dicionários e o quadro negro/ branco.

Aqui, importa referir que, de facto, e tendo em consideração o nosso estágio pedagógico, estes são recursos muito privilegiados nestes níveis de ensino. No entanto, no estágio pedagógico no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico recorreremos aos manuais escolares quando achámos necessário e pertinente para as aprendizagens dos alunos, procurando diversificar ao máximo os recursos/ materiais, fontes de informação, metodologias e estratégias de trabalho.

A globalidade dos resultados obtidos neste campo revela, ainda, que o jogo ocupa o 3.º lugar nas preferências dos educadores (as) e o 5.º nas preferências dos professores (as) participantes neste estudo. Assim, tal como já referimos, dada a importância que se perfilha para a utilização do jogo pedagógico, reafirmamos que a sua pouca utilização sugere que as suas vantagens potenciais estão ainda subaproveitadas nas nossas escolas.

Neste trabalho apuramos ainda que, no que respeita ao jogo pedagógico os educadores (as) de infância tendem a privilegiar os “Puzzles”, os “Jogos de memória”, os “Jogos de associação”, os “Jogos de correspondências” e os “Jogos de sequenciação”, enquanto que os professores (as) do 1.º Ciclo, utilizam mais os “Jogos de memória”, as “Palavras cruzadas”, as “Sopas de letras” e os “Concursos”.

Realizando uma análise mais aprofundada da utilização do jogo pedagógico nas práticas quotidianas dos educadores de infância inquiridos, revelou-se uma tendência para a utilização dos jogos de estratégias, nomeadamente de jogos de enfiamentos, de associação, de sequenciação, de correspondências, dominós, jogos de diferenças, de silhuetas, puzzles e jogos de memória.

Já os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico recorrem maioritariamente aos quebra-cabeças, nomeadamente às adivinhas, sopa de letras, caça-palavras, palavras cruzadas e crucigramas. Ambas as categorias são apresentadas na categorização definida por Grandó (1995).

No nosso estágio pedagógico, investimos intencionalmente na utilização do jogo pedagógico, procurando, através dele e das dinâmicas de trabalho a ele associadas, desenvolver as aprendizagens das crianças/ alunos de forma integrada e significativa, tal como relatámos no Capítulo II deste relatório. Ao longo das nossas intervenções, foi notório o facto de o jogo ser motivador, envolver as crianças nas aprendizagens, mantendo-as atentas e empenhadas nas tarefas.

Neste estudo analisámos ainda as concepções dos participantes acerca da integração curricular. Neste particular, verificámos a predominância (44 docentes, 19 educadores/as e 25 professores/as) de discursos que indicam concepções referentes à dimensão da integração do conhecimento (Beane, 2002, 2003) e da integração das áreas curriculares (Alonso, 1998, 2001, 2002), seguida pela presença da dimensão da integração das experiências (Beane, 2002, 2003), da integração dos alunos (Alonso, 1998, 2001, 2002), por perspetivas de integração social (Beane, 2002, 2003) e integração do/ no meio (Alonso, 1998, 2001, 2002). Aqui, destacaram-se 2 participantes (1 educador/a e 1 professor/a, por apresentarem perspetivas amplas, globais e multidimensionais da integração curricular. Quando, nos seus discursos, os docentes se reportam às razões ou benefícios subjacentes às concepções que veiculam, tendem a destacar a integração como promotora de aprendizagens significativas. Assim, apesar da predominância de perspetivas parciais sobre a integração curricular, os inquiridos têm conhecimento de alguns dos seus benefícios potenciais.

Assim, concluímos que, no que respeita às conceções docentes sobre a integração curricular, muito há ainda a fazer no sentido de romper a tendência para a associar à articulação de conhecimentos/conteúdos ou à interdisciplinaridade. Pensamos que a inovação das práticas neste domínio passa, em muito, pela superação destas ideias redutoras e pela construção de uma perspectiva ampla e abrangente da integração curricular.

Para esta inovação, será ainda determinante que os docentes procurem diversificar metodologias de trabalho, materiais/ recursos, experiências de aprendizagem, e que, nestes contextos, tenham presente a importância e as potencialidades do jogo pedagógico e, conseqüentemente lhe confirmem um maior destaque e protagonismo nas suas práticas.

Nestes processos há, certamente, um importante papel a desempenhar pela formação inicial e contínua de docentes.

O trabalho desenvolvido adianta informação e pistas importantes para a reflexão que carecem de aprofundamento adicional. Seria importante desenvolver uma investigação com um número mais alargado de participantes e, eventualmente, complementada com a recolha de dados realizando entrevistas. Por todos estes factos, este estudo assume-se como uma abordagem exploratória à temática seleccionada para aprofundamento neste relatório.

## Considerações finais

A educação, a escolarização e a docência são realidades exigentes e desafiadoras no contexto da sociedade contemporânea. Assim, a resposta à complexidade e à diversidade desenha-se, nomeadamente, a partir dos perfis (geral e específicos de desempenho profissional para a docência, no contexto dos quais se destacam constantes referências à necessidade de rigor científico e metodológico, flexibilidade e adequação, investigação e reflexão, bem como ao papel ativo a desempenhar pelos docentes no desenvolvimento do currículo segundo princípios de integração e significatividade, numa perspetiva inclusiva e democrática da escola e da educação.

Sendo a prioridade dos educadores/ professores a aprendizagem efetiva e significativa das crianças/ alunos (Alonso, 1998, 2001, 2002; Roldão, 1999a, 1999b; Perrenoud, 2000; Nóvoa, 2007, entre outros) ao longo de toda a nossa prática educativa, valorizamos o papel ativo do aluno na construção do seu próprio conhecimento, assumindo uma perspetiva globalizante e integradora na abordagem ao currículo.

Neste contexto, o desenvolvimento de práticas de integração curricular, exigiu uma planificação cuidadosa, intencional e refletida, implicando um maior esforço e dedicação por parte da estagiária. Este trabalho foi recompensador, permitindo promover a motivação e o empenho das crianças/ alunos na concretização das atividades, contribuindo, assim, para o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, pessoal e social. Partilhando a ideia de que as práticas da integração curriculares são uma mais-valia para o ensino, Beane (2002, p. 106) refere-nos que

os que como nós advogam a integração curricular acreditam que os jovens têm o direito de serem inteligentes, de estarem bem informados, de procurarem significados no seu mundo, de estarem envolvidos em assuntos importantes, de fazerem um trabalho autêntico, de saberem a história toda, de pensarem de forma crítica, de formarem valores, de procederem a julgamentos e de serem respeitados.

Desta forma, a par da análise e reflexão sobre as nossas práticas pedagógicas e os processos formativos inerentes ao estágio, propusemo-nos ao aprofundamento das questões relacionadas com as práticas de integração curricular (nas suas várias dimensões), particularmente nas práticas desenvolvidas pela estagiária no contexto do estágio, bem como ao estudo das conceções e representações dos docentes sobre as suas práticas quotidianas, relativamente ao jogo pedagógico como promotor da integração

curricular. Salienta-se, neste tópico, a importância do papel do docente pois, “embora os apoios sejam fundamentais para a realização de uma experiência de integração, especialmente se esta pretende ter um âmbito e alcance consideráveis, o elemento mais determinante é, sem sombra de dúvida, o empenho dos professores que a realizam” (Pombo, et al. 1994, p. 48).

Assim, podemos afirmar que é a partir das experiências e dos conhecimentos adquiridos em contextos significativos que as crianças/ alunos aprendem de forma mais ativa, demonstrando maior curiosidade e motivação em aprender. Nesta ordem de ideias,

a integração curricular centra o currículo na própria vida e não no domínio de informações fragmentadas no seio das fronteiras das disciplinas. Trabalha a partir de uma visão de aprendizagem como a integração contínua de novos conhecimentos e experiências, para aprofundar e alargar o nosso entendimento de nós mesmos e do nosso mundo (Beane, 2002, p. 29).

Sendo assim, consideramos que a construção e a gestão das práticas de integração curricular exigem intencionalidade e rigor científico e pedagógico. O aprofundamento desta temática permitiu à estagiária mobilizar um conjunto de novos conhecimentos e uma compreensão mais rica e ampla da mesma, procurando explorá-las e refletir sobre elas nas suas práticas pedagógicas.

Neste trabalho, procedemos, também ao aprofundamento de conhecimentos sobre o jogo pedagógico, tendo a oportunidade de confirmar o vasto leque de vantagens e potencialidades a ele associadas no que respeita à promoção de aprendizagens diversificadas, motivadoras, ativas, e integradoras.

Neste enquadramento, os estágios constituíram uma etapa crucial na nossa formação, tendo permitido um contacto mais sistemático com a realidade das nossas escolas e o desenvolvimento de conhecimentos e competências inerentes à organização e gestão dos processos de ensino-aprendizagem, bem como à participação na vida da escola/ comunidade educativa.

As práticas pedagógicas desenvolvidas em contexto de estágio, descritas e analisadas no capítulo II deste relatório, possibilitaram-nos experiências formativas fundamentais nomeadamente no domínio da construção e gestão de práticas educativas promotoras da integração curricular e, mais particularmente da exploração do potencial do jogo pedagógico para a promoção da integração curricular na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste contexto, destacamos o elevado valor

motivacional do jogo pedagógico para a aprendizagem das crianças/ alunos, cujo empenho e atenção nas atividades de jogo potenciaram grandemente o trabalho de integração curricular que se havia previsto.

No decorrer dos estágios pedagógicos, a estagiária deparou-se com algumas dificuldades e dilemas, nomeadamente devido ao ritmo acelerado na organização e avaliação rigorosas dos projetos formativos e das sequências didáticas, bem como da necessidade de permanente análise e reflexão (pré, inter e pós ativa) sobre as nossas práticas no sentido de redefinir permanentemente os percursos de aprendizagem preparados, numa abordagem flexível, coerente e integradora do currículo.

Em complemento à análise e reflexão das nossas práticas de estágio desenvolvemos, ainda, um pequeno estudo exploratório com o objetivo de “Conhecer as representações dos docentes sobre as próprias conceções e práticas no domínio da integração curricular, nomeadamente aquelas relacionadas com a utilização do jogo pedagógico”. Neste intento, optámos pela realização de inquéritos por questionário, tendo participado no mesmo um total de 74 docentes, 36 dos quais educadores (as) de infância e 38 professores (as) do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O estudo assim desenvolvido permitiu evidenciar que a generalidade dos docentes participantes (tal como também se conclui no estudo de Machado, 2015) evidencia ainda conceções parciais e redutoras da integração curricular, nomeadamente associadas às dimensões de integração do conhecimento expressa por Beane (2002, 2003) e de integração das áreas curriculares, tal como a define Alonso (1998, 2001, 2002).

Do mesmo modo, conseguimos apurar que, importa ainda que estes docentes inovem na utilização que fazem dos recursos/ materiais/ atividades pedagógicas com intenções de integração curricular. Aqui, destaca-se particularmente a necessidade de os mesmos docentes conferirem ao jogo didático um maior protagonismo nas suas práticas quotidianas, considerando as inúmeras vantagens e potencialidades que lhe são reconhecidas na literatura da especialidade, nomeadamente as associadas à integração curricular e à promoção da significatividade das aprendizagens.

Esta pequena investigação permitiu-nos um melhor conhecimento e compreensão da temática selecionada para aprofundamento neste relatório, lançando pistas para reflexão e aprofundamento que aconselham um estudo mais alargado, com uma amostra mais representativa, a reforçar com metodologias complementares, como por exemplo a entrevista.

No contexto global da elaboração deste relatório de estágio – considerando a apresentação, análise e reflexão sobre a docência e sobre as práticas desenvolvidas nos estágios, o aprofundamento de conhecimentos sobre a integração curricular e o jogo pedagógico, bem como o estudo das concepções e representações docentes sobre a integração curricular e o jogo pedagógico – destacamos o importante papel que tem assumido a nossa formação inicial – quer ao nível da Licenciatura em Educação Básica, quer no que se refere ao Mestrado em Educação Pré-Escolar e ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico – e, reconhecemos igualmente a importância crucial que deverá vir a assumir a nossa formação e atualização pessoal e profissional a desenvolver ao longo da vida. Concordamos com Mónica (2014, p. 230) quando refere que

É preciso afirmar e voltar a afirmar que os professores são a peça-chave da escola. Mais do que computadores de última gama, de auditórios luxuosos ou de pavilhões gimnodesportivos apetrechados, o êxito escolar depende não só da vontade de aprender, mas do gosto em ensinar.

Todo o esforço, empenho e dedicação para a concretização deste trabalho torna-se recompensador pela concretização do sonho de ser educador/ professor.

## Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In Alarcão, I. (Org.), *Formação Reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (pp. 171-189). Aveiro: Edições CIDInE.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina, SA.
- Alonso, L. (1996). *Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino (Manual de apoio ao desenvolvimento de Projectos Curriculares Integrados)*. Braga: IEC - Universidade do Minho.
- Alonso, L. (1998). *Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da Escola - Uma Abordagem Reflexiva e Reconstitutiva sobre a Prática da Inovação/Formação*. Braga: Universidade do Minho.
- Alonso, L. (2001). *A Abordagem de Projecto Curricular Integrado como uma Proposta de Inovação das Práticas na Escola Básica*. Braga: IEC, Universidade do minho.
- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular: O contributo do Projecto PROCUR. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, 5, pp. 62-88.
- Alonso, L. (2004). *A Construção de um Paradigma Curricular Integrador*. Braga: IEC, Universidade do Minho.
- Alonso, L. (2009). Uma política coerente para a educação das crianças em Portugal. In Conselho Nacional de Educação, *A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 329-339). Lisboa: CNE - Conselho Nacional de Educação.
- Alonso, L., & Sousa, F. (2013). Integração e Relevância Curricular. In Sousa, F., Alonso, L. & Roldão, M., *Investigação para um Currículo Relevante* (pp. 53-72). Lisboa: ME-DEB.
- Alonso, L., Ferreira, F., Santos, M., Rodrigues, M., & Mendes, T. (1994). *A Construção do Currículo na Escola. Uma Proposta de Desenvolvimento Curricular para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Alonso, L., Magalhães, M., Portela, I., & Lourenço, G. (2002). *Projecto PROCUR. Contributo para a mudança nas escolas*. Campus de Gualtar: Centro de Estudos da Criança.
- Baranita, I. (2012). *A importância do Jogo no desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett .
- Bardin, L. (1991). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Beane, J. (2003). Integração Curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, 3, pp. 91-110.

- Bell, J. (2002). *Como realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bettencourt, C., & Mata, P. (1998). *"Mais cientistas de palmo e meio": Partilha de uma Experiência - Cadernos PEPT*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Borràs, L. (2001). *Os Docentes do 1ºCiclo e do 2º Ciclo do Ensino Básico - Recursos e Técnicas para a Formação no Século XXI*. Setúbal: Marina Editores, Lda.
- Boutinet, J. (1996). *Antropologia do Projecto*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Braga, F. (2001). *Formação de professores e identidade profissional*. Coimbra: Quarteto.
- Cabral, C. (2014). *O Jogo e os Processos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Criança na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico - A perspectiva de alunos, educadores e professores*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Cabral, M. (2012). *Práticas Educativas e Jogo como Instrumento de Aprendizagem no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Caillois, R. (1990). *Os Jogos e os Homens: A máscara e a vertigem*. Lisboa: Edições Cotovia.
- Caires, S. (2001). *Vivências e percepções do estágio no ensino superior*. Braga: Universidade do Minho.
- Canário, R. (2001). A Prática Profissional na Formação de Professores. In Campos, B., *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto: Porto Editora.
- Cardona, M. (2007). A avaliação na educação de infância: as paredes das salas também falam! Exemplo de alguns instrumentos de apoio. *Cadernos de Educação de Infância*, pp. 10-15.
- Castro, G. (2009). Imaginando, Imaginando, Cá Vamos Brincando. In Condessa, I., *(Re)aprender a Brincar - da Especificidade à Diversidade*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Chateau, J. (1975). *A criança e o jogo*. Coimbra: Atlântida Ed.
- Condessa, I. (2015). Integração Curricular e Interdisciplinaridade: o Papel das Escolas e dos Professores. In Garrão, A., Dias, M. & Teixeira, R., *Investigar em educação matemática : diálogos e conjunções numa perspectiva interdisciplinar* (pp. 151-164). Ponta Delgada: Letras Lavadas.
- Condessa, I., & Fialho, A. (2010). *(Re)aprender a Brincar: Na Barca do Pirata*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Correia, V. (1995). *Recursos Didácticos*. Aveiro: Companhia Nacional de Serviços.

- Costa, C. (2012). *A Importância do Jogo no processo de Ensino e Aprendizagem de alunos com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Costa, C. (2014). *Aprender Brincando: A Atividade Lúdica na Construção de Aprendizagens, na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Cró, M. (1998). *Formação Inicial e Contínua de Professores/ Educadores. Estratégias de Intervenção*. Porto: Porto Editora.
- Cunha, A. (2008). *Ser professor : bases de uma sistematização teórica*. Braga: Casa do Professor.
- Cunha, N. (2004). *Brinquedo, linguagem e alfabetização*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Day, C. (2005). *Formar Docentes: Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- Dias, M. (2009). *Promoção de competências em educação*. Leiria: INDEA - Instituto Politécnico de Leiria.
- Dinis, R. (2010). *Desenvolvimento curricular integrado na escola: lógicas de gestão colegial em duas escolas básicas integradas dos açores*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Dinis, R. (2015). Integração Curricular e Interdisciplinaridade: o Papel das Escolas e dos Professores. In Garrão, A., Dias, M. & Teixeira, R., *Investigar em Educação Matemática: Diálogos e Conjunções numa Perspetiva Interdisciplinar*. Ponta Delgada: Letras Lavadas.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Ferran, P., Mariet, F., & Porcher, L. (1979). *Na Escola do Jogo*. Lisboa: Editorial Estampa, Lda.
- Flores, M., & Simão, A. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e Perspectivas*. Ramada: Edições Pedagogo.
- Fonseca, A. (2012). *Potencialidades da atividade lúdica na educação pré-escolar e no ensino básico*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Font, C. (2000). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Editorial Graó.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.

- Formosinho, J., Andrade, F., & Gambôa, R. (2009). *Podiam chamar-se Lenços de Amor*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Fortin, M. (2009). *Fundamentos e Etapas do Processo de Investigação*. Loures: Lusodidacta.
- Gil, A. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas.
- Gomes, C. (2003). Atividades de natureza investigativa no ensino das ciências no 1º Ciclo do Ensino Básico e na formação de professores. In Medeiros, E., *Educação Científica no 1º Ciclo do Ensino Básico* (pp. 37-49). Ponta Delgada: Amigos dos Açores.
- Gomes, E., & Medeiros, T. (2005). (Re)pensar a prática pedagógica na formação inicial de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. *Supervisão*, pp. 19-38.
- Graells, P. (2000). *Los Medios Didácticos*. Obtido em 20 de 11 de 2016, de <http://peremarques.pangea.org/medios.htm>
- Grando, R. (1995). *O Jogo e suas Possibilidades Metodológicas no Process de Ensino-Aprendizagem da Matemática*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas.
- Hill, M., & Hill, A. (2000). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Holly, M. (1995). Investigando a vida profissional dos professores: Diários biográficos. In Nóvoa, A. (Org.), *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Kamii, C. (1996). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kishimoto, T. (1994). O jogo e a educação infantil. *Perspectiva*, 12.
- Korthegen, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In Flores, M. & Simão, A., *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e Perspectivas* (pp. 39-60). Ramada: Edições Pedagogo.
- Leite, C., Gomes, L., & Fernandes, P. (2001). *Projectos Curriculares de Escola e Turma Conceber, Gerir e Avaliar*. Lisboa: Edições ASA.
- Lima, M. (2014). *O Papel do Jogo na Aprendizagem e Cooperação das Crianças na Escola: A Evolução da Educação Pré-Escolar para o Ensino do 1.º Ciclo*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Lopes, J., & Silva, H. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de-Infância*. Perafita: Areal Editores.

- Machado, M. (2015). *Experiências de aprendizagem promotoras de integração curricular, na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Marques, P. (2009). *Utilização Pedagógica do Jogo: Um Estudo de Caso*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Medeiros, C. (2014). *O Jogo e o Desenvolvimento do Raciocínio Matemático na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Medeiros, R. (2014). *Práticas educativas promotoras da integração curricular na Educação Pré Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Mendonça, M. (2002). *Ensinar e Aprender por Projectos*. Porto: Edições ASA.
- Miranda, S. (2004). *Um voo possível O sucesso escolar nas asas da auto-estima*. Porto: Edições ASA.
- Moita, M. (1995). Percursos de Formação e de Trans-formação . In Nóvoa, A. (Org.), *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Mónica, M. (2014). *A sala de aula*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Moreira, M., & Alarcão, I. (1997). A Investigação-Ação como Estratégia de Formação Inicial de Professores Reflexivos. In Sá-Chaves, I., *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional* (pp. 120-135). Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. (2000). A integração curricular no ensino básico: certezas e possibilidades. In Pacheco, J., Morgado, J. & Viana, I., *Políticas curriculares: caminhos da flexibilização e integração*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Neto, C. (2009). A Importância do Brincar no Desenvolvimento da Criança: uma Perspectiva Ecológica. In Condessa, I., *(Re)aprender a Brincar - da Especificidade à Diversidade*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Nogueira, R. (2013). *A Jogar também se Aprende... O contributo do jogo no desenvolvimento de competências matemáticas na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Nóvoa, A. (1995). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (2007). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. São Paulo: SINPRO-SP.

- Nóvoa, A. (2009). *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Obtido de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf)
- Oliveira, D. (2013). *O lado lúdico da aprendizagem da matemática : a importância das atividades lúdico-manipulativas no desenvolvimento das competências na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Pacheco, J. (1995). *Formação de professores*. Braga: Universidade do Minho.
- Pacheco, J. (1998). *Projecto curricular integrado*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pacheco, J. (2005). *Estudos curriculares : para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2000). Territorializar o Currículo Através de Projectos Integrados. In Pacheco, J., *Políticas de Integração Curricular* (pp. 7-37). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J., & Flores, M. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J., & Roldão, M. (2005). *Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão*. Almedina.
- Pacheco, J., Morgado, J., & Viana, I. (2000). *Políticas curriculares : caminhos da flexibilização e integração : actas*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Pacheco, M. (2013). *Aprender através de Recursos Didáticos na educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do ensino básico: reflexão sobre a promoção de aprendizagens ativas e significativas* . Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Penas, J. (2012). *Jogos Cooperativos como Estratégia de Inclusão: Avaliação das Atitudes dos Professores de Educação Física*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Pereira, B., Palma, M., & Nídio, A. (2009). Os Jogos Tradicionais Infantis: o Papel do Brinquedo na Construção do Jogo. In I. Condessa, *(Re)aprender a Brincar - da Especificidade à Diversidade*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: ARTMED.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: ARTMED.
- Pessanha, A. (2001). *Actividade Lúdica Associada à Literacia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Piaget, J. (1971). *A Formação do Símbolo na Criança: Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação*. Rio de Janeiro: Zahar editores.

- Pombo, O., Guimarães, H., & Levy, T. (1994). *A Interdisciplinaridade - Reflexão e Experiência*. Lisboa: Texto Editora, Lda.
- Portugal, G. (2002). Práticas de Supervisão e Prática Pedagógica das Licenciaturas em Educação de Infância e Ensino Básico (1º Ciclo) na Universidade de Aveiro. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*.
- Prado, M. (2005). *Pedagogia de projetos*. Brasília: Ministério da Educação.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva - Publicações, Lda.
- Raposo, J. (2013). *A Integração Curricular na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico: exploração do potencial dos recursos didáticos*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Rego, M. (2015). *O jogo no ensino da matemática: explorações no contexto da educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Resendes, R. (2012). *As Potencialidades do Jogo Infantil no Desenvolvimento da Criança: Uma Abordagem a Práticas da Educação Física na Educação Básica*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Rino, J. (2004). *O Jogo, Interações e Matemática*. Associação de Professores de Matemática.
- Rodrigues, P. (2012). *Prática de Ensino Supervisionada em Ensino do 1º e do 2º Ciclo do Ensino Básico*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Roldão, M. C. (1999a). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: ME-DEB.
- Roldão, M. C. (1999b). *Os Professores e a Gestão do Currículo*. Aveiro: Edições CIDInE.
- Roldão, M. C. (2000). O Currículo Escolar: da Uniformidade à Contextualização – Campos e Níveis de Decisão Curricular. *Revista de Educação, IX*, pp. 81-92.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Rosales, C. (1992). *Avaliar é Reflectir sobre o Ensino*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Sanches, M. (2008). *Professores, Novo Estatuto e Avaliação de Desempenho*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Santomé, J. T. (1994). *Globalización e Interdisciplinaridad el curriculum integrado*. Madrid: Morata.

Santos, F. (2008). *A Matemática e o Jogo: influência no rendimento escolar*. (F. d. Lisboa, Ed.) Obtido em julho de 2015, de <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012906.pdf>

Sebarroja, J. C. (2001). *A Aventura de Inovar. A mudança na escola*. Porto: Porto Editora.

SEIS, E. d. (1997). *Jogos Pedagógicos*. Lisboa: IEFP.

Serpa, M. (2010). *Compreender a avaliação*. Lisboa: Colibri.

Serrano, G. (2008). *Elaboração de Projectos Sociais – Casos Práticos*. Porto: Porto Editora.

Serrazina, L. (2002). *A formação para o ensino da matemática na educação pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

Silva, C. (2000). A Supervisão Colaborativa e a Formação Inicial de Professores. *Arquipélago: Revista da Universidade dos Açores – Ciências da Educação*, 3, pp. 65-95.

Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação: Drama e Dança*. Lisboa: Instituto Piaget.

Trindade, R. (2002). *Experiências educativas e situações de aprendizagem : novas práticas pedagógicas*. Porto: Edições ASA.

Wallon, H. (1995). *A Evolução Psicológica da Criança*. Lisboa: Edições 70.

Wassermann, S. (1990). *Brincadeiras sérias na Escola Primária*. Lisboa: Instituto Piaget.

## **Legislação consultada**

Decreto-Lei n.º 240/ 2001 de 30 de agosto.

Decreto-Lei n.º 241/ 2001 de 30 de agosto.

Decreto-Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto.

# ANEXOS

Anexo 1 – Excerto da grelha de avaliação do jogo “Brincando com as emoções”

		NOMES																							
Área	Domínio	Metas	Descritores	V	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T		
Formação Pessoal e Social		3	Expressar as suas emoções adequadamente	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	
		17	Respeitar a sua vez e a dos colegas	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	EA	A	A	A	A	A	A	A	A
Expressão e Comunicação	Linguagem oral e abordagem à escrita	28	Relatar experiências	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF
		32	Partilhar informação de forma coerente e contextualizada	AF	AF	AF	A	AF	AF	A	A	A	A	AF	A	A	AF	AF	A	AF	AF	AF	A	A	A
	Expressão Motora	57	Respeitar as regras do jogo	A	AF	AF	A	EA	EA	A	A	AF	AF	AF	AF	EA	EA	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF
Conhecimento do Mundo		57	Respeitar as regras do jogo	A	AF	AF	A	EA	EA	A	A	AF	AF	AF	A	EA	EA	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF
		30	Ordenar imagens com sequência temporal, através da linguagem oral	A	AF	AF	A	EA	EA	A	A	AF	AF	AF	AF	A	EA	EA	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF

**Legenda:** (NA) não adquirido; (EA) em aquisição; (A) adquirido; (AF) adquirido com facilidade; (NO) não observado; (NP) não estava presente na sala.

Anexo 2 – Excerto da grelha de avaliação do jogo “Descobre o que é!”

NOMES																									
Área	Domínio	Metas	Descritores	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T		
Formação Pessoal e Social		6	Identificar os diferentes momentos da rotina diária	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	AF	AF	NO	NO	AF	AF	
		17	Respeitar a sua vez e a dos colegas	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF
	16	Reconhecer que as imagens transmitem informação	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF
Expressão e Comunicação	Língua oral e escrita																								
	Expressão Motora	57	Respeitar as regras do jogo	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF
	Expressão Plástica	1	Representar objetos e vivências do através do desenho	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF
	Expressão Dramática	14	Representar personagens da narrativa, respeitando as suas características	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF

**Legenda:** (NA) não adquirido; (EA) em aquisição; (A) adquirido; (AF) adquirido com facilidade; (NO) não observado; (NP) não estava presente na sala.

Anexo 3 – Excerto da grelha de avaliação da atividade de jogo “Construção de um mapa de conceitos”

		NOMES																						
Área	Descritores	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	
Estudo do Meio	Comparar e classificar plantas segundo alguns critérios, tais como: cor da flor, forma da folha, folha caduca ou persistente, forma da raiz, plantas comestíveis e não comestíveis...	A	A	A	A	A	A	A	A	A	EA	A	A	EA	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A

**Legenda:** A: adquirido; EA: em aquisição; NO: não observado; SD: sem dados.

Anexo 4 – Excerto da grelha de avaliação da atividade de jogo “Descobrimo os animais”

		NOMES																						
Área	Descritores	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	
Estudo do Meio	Comparar e classificar animais segundo as suas características externas e modo de vida	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	SD	A	A	A	A

**Legenda:** A: adquirido; EA: em aquisição; NO: não observado; SD: sem dados.

## INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Este questionário insere-se no trabalho de investigação que pretendo desenvolver na Universidade dos Açores no âmbito do Relatório de Estágio intitulado **“Potencialidades do jogo pedagógico na promoção da integração curricular na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico”**. Será garantida a confidencialidade de todos os elementos recolhidos, assim como o anonimato dos inquiridos.

Grata pela disponibilidade.

Carolina Paula Faria Coelho

### Identificação

**Sexo:**

- Feminino  
 Masculino

**Faixa etária:**

- dos 23 aos 30 anos  
 dos 31 aos 40  
 dos 41 aos 50  
 mais de 50 anos

**Anos de serviço:**

- Menos de 5 anos  
 de 5 a 10  
 de 11 a 15  
 de 16 a 20  
 de 21 a 24  
 mais de 25 anos

**Faixa etária do grupo de crianças que leciona:** \_\_\_\_\_

**Ano de escolaridade que leciona:**

- 1º ano  
 2º ano  
 3º ano  
 4º ano

### Integração Curricular na Prática Pedagógica

1. Na sua prática pedagógica, desenvolve experiências de aprendizagem promotoras da **integração curricular**?

- Sim  
 Não

\* Se respondeu **não**, responda apenas às questões 2 e 4.

\* Se respondeu **sim**, responda apenas às questões 3, 3.1 e 4.

2. Se respondeu **não**, assinale com um X a(s) quadrícula(s) que corresponde(m) à(s) opções que melhor expressam as razões que lhe estão subjacentes.

É desnecessária, pois o grupo de crianças não apresenta dificuldades de aprendizagem/NEE.

Não tem tempo.

Não tem recursos materiais.

O elevado número de crianças do grupo dificulta tais práticas.

Não vê uma maior eficácia na integração comparativamente a outras abordagens.

Considera que um bom educador obtém bons resultados com qualquer abordagem curricular.

Não tem formação adequada.

Outra: \_\_\_\_\_.

3. Se respondeu **sim**, assinale com uma cruz (X), na quadrícula da direita da tabela, os 5 tipos de recursos/materiais/atividades que mais utiliza na promoção da **integração curricular**:

Livros de histórias	
Livros/manuais escolares, enciclopédias, dicionários	
Jornais e revistas	
Imagens e fotografias	
Diálogos e discussão em grande grupo	
Quadro negro/branco	
Quadro interativo ( <i>smartboard</i> )	
Murais, cartazes e posters	
Atividades de registo	
Apresentações em <i>Powerpoint</i>	
Diapositivos	
Acetatos	
Computador	

Programas informático	
Internet (passeios virtuais, paginas web, simulações, sites científicos)	
Filmes, vídeos e documentários	
Música	
Rádio	
CD, DVD, cassetes e discos	
Jogos didáticos	
Materiais manipuláveis	
Materiais de laboratório	
Experiências científicas	
Visitas de estudo	
Outros: _____ _____	

3.1. Se assinalou o **jogo didático**, enumere os tipos de jogo que privilegia na sua prática:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_.

4. O que entende por **integração curricular**?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_.