



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Relatório de Estágio

*O Jogo e os Processos de Aprendizagem e Desenvolvimento da
Criança na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*

– A perspetiva de alunos, educadores e professores –

Carolina Melo Cabral

ESPECIALIDADE

Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

ORIENTADORA

Professora Doutora Maria Isabel Dias de Carvalho Neves Cabrita Condessa

Ponta Delgada

abril de 2014



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

O Jogo e os Processos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Criança na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

- A perspetiva de alunos, educadores e professores –

Carolina Melo Cabral

Relatório de Estágio apresentado à Universidade dos Açores para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob orientação científica da Professora Doutora Maria Isabel Dias de Carvalho Neves Cabrita Condessa.

Ponta Delgada

abril de 2014

Ser educador

É um desafio constante,
Que aceitámos um dia,
Uma atitude de vida,
Que nos traz muita alegria.

Tem que se ser responsável,
Equilibrado, observador,
Dar a mão e ajudar,
Sendo só orientador.

Paciente, tolerante,
Saber falar e escutar,
Nunca perdendo a sua,
Capacidade de brincar.

Ser seguro, confiante,
Mas sabendo dizer que não,
Traçando regras e limites,
Sempre com mão, na mão

Ter iniciativa, criar,
É energia para fazer,
Muitas atividades,
Que ajudam a crescer.

Ter os braços bem abertos,
É um lençinho sempre à mão
Dar beijinhos nos dói-dóis,
Secar as lágrimas do coração.

Saber trabalhar e equipa,
Fomentando parceria,
Ter Atitude positiva,
É espalhar boa energia.

Ser humano, ser um Deus,
Ser a fada ou bruxa má,
Mas ter a certeza que se tem
O melhor trabalho que há!

Lembrar sempre que a criança,
É a nossa preservação
É por ela que escolhemos,
Esta bela profissão.

(Maria do Rosário Moita de Macedo)

AGRADECIMENTOS

A elaboração do presente relatório de estágio não teria sido possível sem a colaboração, o incentivo, a compreensão e o apoio de muitas pessoas, que de certa forma, estiveram presentes ao longo desta etapa tão importante da minha formação. Por isso, neste ponto, gostaria de agradecer a todas essas pessoas que estiveram a meu lado durante este percurso.

Agradeço, de uma forma muito especial, à Dra. Maria Isabel Condessa, orientadora deste relatório, por me acompanhar durante todo este percurso, por todo o apoio prestado, pela confiança depositada no meu trabalho e por toda a sua amizade. Estou-lhe imensamente grata por todos os conselhos, por todos os ensinamentos, por todos os incentivos e por toda a compreensão que só contribuíram para que a elaboração deste relatório fosse possível.

Agradeço, aos meus pais, a quem dedico este trabalho, por toda a educação, amor, compreensão e apoio que me deram ao longo de toda a vida, mas em especial durante esta caminhada de formação. É por causa deles que hoje finalizo uma etapa que tanto ambicionei na minha vida. Sem eles nada teria sido possível. Um muito obrigada!

Aos meus familiares e amigos, perto ou longe, que sempre acreditaram no meu trabalho. Estou grata por todos os incentivos, por todo o ânimo, por toda a força, por toda a compreensão e por toda a amizade que demonstraram.

À Raquel, pela sua amizade, compreensão, apoio, disponibilidade, incentivo e companheirismo prestados ao longo destes cinco anos de formação.

Aos docentes supervisores do estágio, Mestre Ana Sequeira e Dr. Adolfo Fialho. Agradeço todo o apoio, todos os conselhos, toda a amizade e por acreditarem nas minhas capacidades. De igual forma, agradeço às docentes cooperantes, a Educadora Sandra Vasconcelos e a Professora Angelina Monteiro, pelo modo acolhedor com que me receberam, por toda a dedicação, conselhos e ensinamentos que contribuíram para a minha formação.

A todos os docentes, que me acompanharam durante todo este processo de formação, transmitindo os seus saberes e partilhando as suas experiências.

A todas as crianças envolvidas no processo de estágio, que me acolheram com todo o seu carinho e alegria e que acreditaram em todo o meu trabalho. Estou grata por todos os momentos e experiências, que com elas vivenciei, pois foram inesquecíveis.

Agradeço, também, a todos os estabelecimentos de ensino que abriram as suas portas para a realização da investigação deste relatório. A todos(as) os(as) Educadores(as) de

Infância e Professores(as) do 1.º Ciclo que colaboraram dando a sua opinião nos inquéritos por questionário.

A todos(as) um sincero muito obrigada!

RESUMO

O presente relatório de estágio, realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tem como objetivo primordial relatar e refletir experiências vividas pela estagiária nos estágios pedagógicos, realizados quer no pré-escolar quer no 1.º ciclo do ensino básico. Para além disso, este testemunho, também, tem como intuito apelar para o caráter educativo do jogo no contexto sala de atividades/sala de aula, isto é, demonstrar e refletir de que modo o jogo pode ser um veículo promotor para o desenvolvimento integral e para a aprendizagem da criança.

Nesta lógica, este documento vem dar a conhecer e compilar um conjunto de experiências vivenciadas, no âmbito das práticas pedagógicas, em atividades relacionadas, ou não, com o jogo, que foram realizadas na EB1/JI de São Roque II – Canada das Maricas. É de realçar, ainda, que tendo em vista o melhoramento da qualidade das práticas de ensino-aprendizagem, auscultaram-se alunos, educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico, através da aplicação de dois questionários. Um aplicado aos 18 alunos, que foram inquiridos após uma intervenção, realizada pela estagiária, no 1.º ciclo. Outro aplicado aos docentes, num total de 48 inquiridos, que eram profissionais com experiência de lecionação e a trabalhar em contextos escolares de qualidade reconhecida, nas escolas particulares.

Desta recolha de opiniões, baseadas nas experiências dos inquiridos, verifica-se que, tanto para os alunos como para os educadores e professores, o recurso ao jogo no âmbito escolar, mais precisamente, no contexto sala de atividades/sala de aula, é muito importante, visto que vem proporcionar aprendizagens dinâmicas e estimulantes, levando à apreensão e consolidação de conteúdos e à permissão de momentos de partilha, de cooperação, de motivação e de criação de laços entre pares.

Palavras-Chave: Formação e Desenvolvimento Profissional – Educador/ Professor do 1.º CEB; Práticas Educativas Supervisionadas; Jogo na Infância; Jogo e Desenvolvimento Integral; Jogo e Aprendizagem; Experiências de Aprendizagem Relevantes.

ABSTRACT

This internship report, developed in context of the Pre-School Education and 1st Cycle Basic Teaching Master's Degree, has the goal to reflect and report the experiences lived by the trainee in the pedagogical internships, whether Pre-School or 1st Cycle Basic Teaching. Additionally, this testimony has the intention of appealing to the educational value of the game in the classroom/activity room context, namely, demonstrate and reflect in what way the game can be a promotional vehicle to the integral development and to the learning of the child.

In this logic, this document makes known and compiles a set of experiences experienced, in the pedagogical practices context, in activities related, or not, with the game, that took place in EB1/JI of São Roque II - Canada das Maricas. It is worth noting, that, in view of the improvement of the quality of learning-teaching practices, students, educators and teachers from 1st Cycle Basic Teaching were questioned, through the conduction of two questionnaires. One applied to the 18 students, that were inquired after an intervention, accomplished by the trainee, in the 1st Cycle. The other, applied to the instructors, a total of 48 respondents, who are professionals with teaching experience and working in school context of acknowledged quality, in private schools.

From this collection of opinions, based on the experiences of the respondents, it can be verified that, to both students and instructors, the resort to the game in school context, more precisely, in the classroom/activity room, is very important, as it comes to provide dynamic and stimulating learning, leading to the apprehension and consolidation of content and also leading to moments of sharing, cooperation, motivation and bonding between peers.

Key-words: Professional Training and Development - Educator/Teacher of 1º CEB; Supervised Educational Practices; Game in Childhood; Game and Integral Development; Game and Learning; Relevant Learning Experiences.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS.....	i
RESUMO.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÍNDICE DE ANEXOS.....	vii
ÍNDICE DE FIGURAS.....	viii
ÍNDICE DE QUADROS.....	ix
LISTA DE SIGLAS.....	xi
INTRODUÇÃO.....	1
Capítulo I – A Formação do Educador de Infância/ Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico e as Etapas do Processo Educativo.....	5
Introdução.....	6
1. A Formação do Educador de Infância/ Professor do 1.º Ciclo.....	7
2. As Competências do Educador de Infância/ Professor do 1.º Ciclo.....	12
3. Ética e Desenvolvimento Profissional do Educador de Infância/Professor do 1.º Ciclo.....	16
4. A Profissão do Educador de Infância/ Professor do 1.º Ciclo: Etapas do Processo Educativo.....	19
4.1. Observar, Planificar, Avaliar e Refletir.....	20
Capítulo II – O Jogo como Veículo Promotor de aprendizagem e desenvolvimento da Criança.....	27
Introdução.....	28
1. A Perspetiva de Vários Autores sobre o Jogo na Infância.....	29
2. O Jogo no Desenvolvimento Integral da Criança.....	32
3. O Jogo como veículo promotor de aprendizagem.....	37
Capítulo III – O Estágio Pedagógico.....	44
Introdução.....	45
1. Estágio Pedagógico no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	46
2. EB1/JI de São Roque II – Canada das Maricas.....	48
2.1. Caraterização do Meio Envolvente.....	49
2.2. Caraterização da Escola.....	50

3. Estágio no Pré-Escolar.....	50
3.1. Caraterização da Sala de Atividades.....	51
3.2. Rotinas do Grupo de Crianças.....	53
3.3. Caraterização do Grupo de Crianças.....	54
3.4. Plano de intervenção – Atividades/Estratégias de Aprendizagem.....	56
3.5. Análise das atividades do Pré-Escolar em que o jogo foi utilizado como veículo promotor de aprendizagem e desenvolvimento da criança.....	58
4. Estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	64
4.1. Caraterização da Sala de Aula.....	64
4.2. Caraterização da Turma.....	66
4.3. Plano de intervenção – Atividades/Estratégias de Aprendizagem.....	67
4.4. Análise das atividades do 1.º Ciclo em que o jogo foi utilizado como veículo promotor de aprendizagem e desenvolvimento da criança.....	68
Capítulo IV – A Vertente Investigativa: O Jogo e os Processos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Criança na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	78
Introdução.....	79
1. Apresentação da temática e dos objetivos dos estudos.....	80
2. Método de recolha de informação.....	81
3. Primeiro Estudo.....	83
3.1. Métodos e procedimentos do Estudo 1.....	83
3.2. Tratamento e análise dos dados recolhidos do Estudo 1.....	84
3.3. Apresentação dos Resultados, Discussão e Conclusão do Estudo 1.....	84
4. Segundo Estudo.....	86
4.1. Métodos e procedimentos do Estudo 2.....	86
4.2. Tratamento e análise dos dados recolhidos do Estudo do Estudo 2.....	87
4.3. Apresentação dos Resultados do Estudo 2.....	87
4.4. Conclusões e Discussão do Estudo 2.....	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	117
ANEXOS.....	126

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Projeto Formativo Individual: Pré-Escolar

Anexo II – Tabelas com as atividades desenvolvidas no Pré-escolar

Anexo III – Excerto das grelhas da sequência didática da atividade “Jogo: Tabuleiro das Sílabas”

Anexo IV – Excerto das grelhas de avaliação da atividade “Jogo: Tabuleiro das Sílabas”

Anexo V – Excerto das grelhas da sequência didática da atividade “Jogo: Salvar o Planeta”

Anexo VI – Excerto das grelhas de avaliação da atividade “Jogo: Salvar o Planeta”

Anexo VII – Exemplo de Sequência Didática do Pré-Escolar

Anexo VIII – Projeto Formativo Individual: 1.º Ciclo do Ensino Básico

Anexo IX – Tabelas com as atividades desenvolvidas no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Anexo X – Excerto das grelhas da sequência didática da atividade “Jogo: Os Craques da Matemática”

Anexo XI – Excerto das grelhas de avaliação da atividade “Jogo: Os Craques da Matemática”

Anexo XII – Excerto das grelhas da sequência didática da atividade “Jogo da Glória”

Anexo XIII – Excerto das grelhas de avaliação da atividade “Jogo da Glória”

Anexo XIV – Exemplo de Sequência Didática do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Anexo XV – Pedido de Autorização para aplicação dos inquéritos por questionário a Educadores e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Anexo XVI – Questionário aplicado aos alunos do 4.º ano

Anexo XVII – Questionário aplicado aos Educadores e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Anexo XVIII – Dados relativos ao questionário aplicado aos Educadores e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Perguntas Abertas)

Anexo XIX – Dados relativos ao questionário aplicado aos Educadores e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Perguntas Abertas) – Categorias e Subcategorias

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura I – Deveres fundamentais inerentes ao código deontológico da prática do educador/professor

Figura II – Processo Didático

Figura III – Classificação dos jogos por Wallon

Figura IV – Itens que devem ser observados e analisados em cada jogo

Figura V – A multifuncionalidade do jogo infantil

Figura VI – EB1/JI de São Roque II – Canada das Maricas

Figura VII – Planta da sala de atividades

Figura VIII – Jogo “Tabuleiro das Sílabas”

Figura IX e X – Gráfico e Ecopontos

Figura XI – Planta da sala de aula

Figura XII e XIII – Exemplos do PowerPoint

Figura XIV e XV – Tabuletas e Ampulheta

Figura XVI – Jogo da Glória

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro I – Novas exigências do desempenho docente

Quadro II – Atividades planejadas e implementadas na Prática Pedagógica do Pré-Escolar com recurso ao jogo

Quadro III – Avaliação Global das Metas de Aprendizagem a Desenvolver no Jogo

Quadro IV – Avaliação Global das Metas de Aprendizagem a Desenvolver no Jogo

Quadro V – Horário da turma

Quadro VI – Atividades planejadas e implementadas na Prática Pedagógica do 1.º Ciclo com recurso ao jogo

Quadro VII – Avaliação Global das Metas de Aprendizagem/Curriculares a Desenvolver no Jogo

Quadro VIII – Avaliação Global das Metas de Aprendizagem/Curriculares a Desenvolver no Jogo

Quadro IX – Objetivos relativos à temática em estudo

Quadro X – Inquiridos do Estudo

Quadro XI – Distribuição dos inquiridos por idade

Quadro XII – Distribuição dos inquiridos de acordo com o género

Quadro XIII – Distribuição dos inquiridos de acordo com as habilitações académicas

Quadro XIV – Distribuição dos inquiridos de acordo com os anos de experiência profissional

Quadro XV – Distribuição dos inquiridos de acordo com nível de escolaridade em que lecionam

Quadro XVI – Em que domínio(s) considera ser o jogo mais importante para o desenvolvimento dos seus alunos?

Quadro XVII – Distribuição dos inquiridos de acordo com a justificação dada à importância atribuída aos domínios para o desenvolvimento dos seus alunos – 1.ª Escolha

Quadro XVIII – Distribuição dos inquiridos de acordo com a justificação dada à importância atribuída aos domínios para o desenvolvimento dos seus alunos – 2.ª Escolha

Quadro XIX – Distribuição dos inquiridos de acordo com justificação dada à importância atribuída aos domínios para o desenvolvimento dos seus alunos – 3.ª Escolha

Quadro XX – Distribuição dos inquiridos de acordo com a frequência com que recorrem ao jogo em sala de aula

Quadro XXI – Distribuição dos inquiridos de acordo com a opinião que têm acerca da(s) área(s) de aprendizagem em que utiliza com mais frequência os jogos

Quadro XXII – Na sua opinião, como se comportam as crianças/alunos na realização de jogos que têm como finalidade a aprendizagem?

Quadro XXIII – Considera que a utilização de jogos, em contexto sala de atividades/sala de aula, tem impacto na aprendizagem das crianças? Porquê?

Quadro XXIV – Considera que a utilização de jogos, em contexto sala de atividades/sala de aula, tem impacto na aprendizagem das crianças? De que forma observa/verifica esse impacto?

Quadro XXV – Que tipo de jogos costuma utilizar?

Quadro XXVI – Que tipo de jogos costuma utilizar? (outros jogos e todos os jogos)

Quadro XXVII – Que tipo de recursos utiliza nas suas aulas?

Quadro XXVIII – Que tipo de recursos utiliza nas suas aulas?

Quadro XXIX – Quando recorre ao jogo pretende...

Quadro XXX – Nas suas aulas os jogos são habitualmente realizados...

Quadro XXXI – Nas suas aulas os jogos são habitualmente realizados...

Quadro XXXII – Na sua opinião, as crianças/alunos aprendem com mais facilidade...

Quadro XXXIII – Na sua opinião, as crianças/alunos aprendem com mais facilidade...

Quadro XXXIV – Na sua opinião, as crianças/alunos aprendem com mais facilidade ao realizar jogos individuais, a pares, em pequenos grupos e/ou em grande grupo? Porquê?

Quadro XXXV – Dentro da sua sala de atividades/sala de aula há algum espaço onde estão disponibilizados os jogos que vão sendo utilizados?

Quadro XXXVI – Se sim, as crianças/alunos voltam a utilizar os mesmos por iniciativa própria?

Quadro XXXVII – Se sim, as crianças/alunos têm a possibilidade de os requisitar para realizarem em casa?

Quadro XXXVIII – Na sua perspetiva, qual a importância do jogo na integração das crianças/alunos no contexto escolar (na sala de atividades/sala de aula, no recreio e nos espaços de convívio)

Quadro XXXIX – Na sua perspetiva, qual a importância do jogo no ensino das crianças/alunos com dificuldades de aprendizagem

LISTA DE SIGLAS

et al. = e outros

idem = segundo o(s) mesmo(s) autor(es)

PCG = Projeto Curricular de Grupo

PES = Prática Educativa Supervisionada

PF = Projeto Formativo

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. É através deste mestrado, mais precisamente, através da aprovação de todas as unidades curriculares nele contempladas e da aprovação da defesa deste relatório de estágio que é conferido a cada mestrando o grau de mestre.

Neste sentido, para que este relatório seja aprovado com sucesso, deve contemplar, como apresenta o Decreto-Lei n.º 74/2007, de 24 de março, no Artigo n.º 2, alínea i, “(...) a revisão dos conhecimentos atualizados da especialidade, o plano de trabalhos aplicados a desenvolver, as aplicações concretas num determinado contexto os resultados e a análise crítica dos resultados obtidos”.

Assim, e tendo em atenção, que este trabalho deverá estar de acordo com o que foi anteriormente mencionado, para a sua concretização optou-se por selecionar um tema transversal às várias áreas curriculares da Educação Básica, nomeadamente, *O Jogo e os Processos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Criança na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico – A perspetiva de alunos, educadores e professores*, cuja abordagem irá recair sobre três vertentes, uma vertente ligada à revisão de literatura, outra ligada aos estágios realizados (inseridos no âmbito do mestrado) e, por último, uma vertente investigativa.

Nesta ordem de ideias, a escolha deste tema partiu da convicção que o jogo tem um grande potencial, na escola atual, servindo de estímulo e de motivação para crianças/alunos, promovendo, deste modo, uma série de experiências integradoras que levam a que cada criança/aluno se desenvolva em todos os domínios e, conseqüentemente, produza e trabalhe aprendizagens de todas as áreas disciplinares.

Para além disso, e seguindo a mesma linha de pensamento, a opção por uma temática ligada ao jogo surgiu, da suposição, de que muitas crianças/alunos, por vezes, não obtêm os resultados escolares esperados, devido à desmotivação e ao desinteresse pela escola, que surgem em consequência de diversos fatores, sendo um deles o modo como a transmissão de conhecimentos criança/aluno – educador/professor ocorre. Por isso, ao proporcionarem-se aprendizagens e momentos de desenvolvimento através de atividades dinâmicas e diversificadas, por exemplo – o recurso a jogos e a brincadeiras, as crianças ficam mais motivadas e envolvidas nas aprendizagens escolares. Isto é, os jogos são um elo imprescindível, na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, pois levam a que

estas trabalhem diversos conceitos, das diferentes áreas do currículo, tendo como vantagem, cada área poder ser trabalhada por si só ou haver articulação de várias áreas num mesmo jogo. Como explica Moyles, acerca do que tem sido relatado:

«O brincar em situações educacionais, proporciona não só um meio real de aprendizagem como permite também que os adultos perceptivos e competentes aprendam sobre as crianças e as suas necessidades. No contexto escolar, isso significa professores capazes de compreender onde as crianças “estão” em sua aprendizagem e desenvolvimento geral, o que, por sua vez, dá aos educadores o ponto de partida para promover novas aprendizagens nos domínios cognitivo e afectivo». (2002: 12-13)

Assim, sendo esta temática transversal a todas as áreas do saber, ela enquadra-se nos no contexto dos dois estágios realizados, o da Educação Pré-Escolar, referente à Prática Educativa Supervisionada I, e o do 1.º Ciclo do Ensino Básico, referente à Prática Educativa Supervisionada II, pois só desta forma poderia haver harmonia plena neste relatório, que é representativo dos dois momentos de prática pedagógica. Segundo Caires (2001: 48) “ Como em qualquer outra experiência em que, pela primeira vez, se tem contacto com uma nova realidade, são vários os desafios e dificuldades com que o indivíduo se debate”, por isso, é fundamental “explorar o modo como é experienciada a adaptação do aluno ao seu novo contexto de trabalho – a sua instituição de estágio (...)” (idem, 2001: 48).

Por outras palavras, é através desta nova experiência que cada mestrando se confronta com a sua realidade profissional futura, tendo de superar desafios e dificuldades que o levarão a enriquecer-se, tanto a nível pessoal como profissional. Por isso, é através destes estágios, que cada formando tem a oportunidade de mostrar as suas capacidades e qualidades e de apetrechar-se de saberes que o ajudarão no futuro.

Proferindo, a nível pessoal, é de realçar, que os dois estágios foram muito gratificantes, pois permitiram um grande crescimento e um arrecadar de conhecimentos e de estratégias diferenciadas, postas em ação nas práticas e que servirão para um futuro próximo. Estas práticas permitiram um crescimento pessoal e profissional, pois levaram a desafios, à utilização da criatividade, à maturação de diversas competências, à responsabilidade, à partilha, à reflexão e, acima de tudo, ao rigor científico indispensável para um bom desempenho na ação.

Neste sentido, é importante realçar que as práticas educativas supervisionadas tiveram sempre como intuito: articular as intervenções entre os vários membros do núcleo de

estágio, bem como destes com as práticas da Educadora/ Professora titular do grupo/turma; explorar, de forma articulada, as diferentes áreas curriculares, incidindo, sempre que possível, nas áreas onde as crianças/alunos revelassem menos interesse e/ou mais dificuldades; promover o desenvolvimento social e pessoal das crianças/alunos numa perspetiva de educação para os valores; assegurar um ensino diferenciado e/ou integrado tendo em conta as necessidades, interesses e motivações das/dos crianças/alunos; diversificar atividades, aquando das práticas, utilizando, sempre que possível, materiais e recursos diferenciados; implementar práticas educativas promotoras de aprendizagens significativas; fomentar iniciativas centradas na criança como sujeito de aprendizagem; proporcionar um ambiente educativo onde a criança se sentisse acolhida, contribuindo, assim, para o seu desenvolvimento social e para o seu desejo de aprender; respeitar e valorizar as características individuais de cada criança/aluno; e aplicar, sempre que possível, atividades relacionadas com o tema do Relatório de Estágio.

Finalizando, iremos referenciar a estrutura de organização deste relatório de estágio que se encontra disposto em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, será contemplada uma análise sobre a importância da formação na carreira do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico, bem como, sobre as competências que estes devem ir adquirindo e desenvolvendo ao longo do seu trajeto profissional. Neste sentido, relevam-se as etapas que são desenvolvidas durante o processo educativo, mais especificamente, a observação, a planificação, a avaliação e a reflexão das práticas.

No segundo capítulo, será realizada uma exploração da temática de aprofundamento deste relatório de estágio, ou seja, serão analisadas perspetivas de alguns autores que estudam o jogo nas seguintes vertentes: definição, classificação e utilidade. Será estudada a importância do jogo para o desenvolvimento integral da criança e, também, o modo como esse mesmo jogo pode ser um instrumento promotor das suas aprendizagens.

No terceiro capítulo, incidente somente nos nossos estágios, estará apresentada a escola onde foram desenvolvidos os estágios, nomeadamente, o do pré-escolar e o do 1.º ciclo, assim como, a caracterização do meio onde esta está inserida. Além disso, serão apresentados o grupo de crianças e a turma onde se realizaram as práticas de estágio e, por fim, serão analisadas algumas das intervenções pedagógicas, promotoras de experiências de aprendizagem desenvolvidas no âmbito da temática deste relatório.

No quarto capítulo, que será dedicado à vertente investigativa, estarão apresentados, desenvolvidos e analisados dois estudos relacionados com o tema deste trabalho, sendo o primeiro estudo exploratório aplicado a alunos do estágio no 1.º ciclo e o segundo estudo aplicado a educadores de infância e a professores do 1.º ciclo do ensino básico que lecionam em estabelecimentos de ensino privado no concelho de Ponta Delgada, local em que o nosso estágio foi desenvolvido.

No final, estão presentes algumas considerações finais, assim como, as referências bibliográficas que suportam este trabalho. É importante salientar, que os anexos, referenciados ao longo deste documento, encontram-se em suporte digital (CD), disponíveis para consulta.



Capítulo I

*A Formação do Educador de
Infância/ Professor do 1.º Ciclo
do Ensino Básico e as Etapas do
Processo Educativo*

- 1. A Formação do Educador de Infância/ Professor do 1.º Ciclo**
- 2. As Competências do Educador de Infância/ Professor do 1.º Ciclo**
- 3. Ética e Desenvolvimento Profissional do Educador de Infância/Professor do 1.º Ciclo**
- 4. A Profissão do Educador de Infância/ Professor do 1.º Ciclo: Etapas do Processo Educativo**
 - 4.1. Observar, Planificar, Avaliar e Refletir**

Introdução

Neste primeiro capítulo será contemplada uma análise sobre a importância da formação no desenvolvimento profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico, sustentada por alguma bibliografia de referência.

Numa primeira parte serão apresentados alguns aspetos de relevância para a formação docente, nomeadamente, a formação que implica sempre duas etapas – a *formação inicial* e a *formação contínua*, e, conseqüentemente, as *competências* que devem ser adquiridas e desenvolvidas pelo educador/professor ao longo da sua carreira profissional e as *questões éticas e deontológicas* subjacentes ao desenvolvimento profissional.

Numa segunda parte será realizada uma exploração acerca da formação adquirida pelo futuro educador/professor em contexto de estágio, assim como, da importância das etapas inerentes a este processo, que servirão de base e de preparação para o futuro profissional, dotando-o assim de uma série de saberes para que possa estar à altura das exigências atuais do sistema educativo. Estas etapas passam, então, pela competência de *observação*, de *planificação*, de *avaliação* e de *reflexão*.

1. A Formação do Educador de Infância/ Professor do 1.º Ciclo

“...o professor desempenha um papel primordial durante todo o processo de ensino-aprendizagem, visto que é um mediador ao propiciar apropriação de conteúdos, por meio de mobilização interna dos sujeitos ao atribuírem sentidos e significados para suas vidas diante da contextualização dos conteúdos trabalhados que ultrapassam as paredes da sala de aula e permeiam a realidade desses sujeitos.”

(Aquino, 2011: 70)

Durante os últimos anos, a formação de professores (nos vários níveis de ensino) tem sido um campo que tem suscitado grande interesse aos investigadores da área da educação. Esta temática tem sido investigada e estudada ao longo de várias décadas levando a que o papel do professor, em colaboração com todas as componentes do processo educativo, se tenha vindo a modificar aos poucos até à atualidade, nomeadamente, as funções que desempenha, os comportamentos, as atitudes e deveres e o seu papel perante uma sociedade em constante mudança, “(...) isto é, (...) um conjunto de características pessoais que implicam conhecimentos, capacidades e atitudes (...) desempenhos na prática profissional” (Cró, 1998: 19).

Visto que, nos dias de hoje, a profissão do professor se depara com tantas alterações, fruto das mudanças registadas na educação e na sociedade, é necessário que haja uma boa formação profissional que sustente e prepare o professor para as funções que terá de desempenhar. Como Nóvoa & Popkewitz (1992: 37) já afirmavam “A formação de professores assume-se, hoje em dia, como um terreno fundamental para a mudança educacional (...)”.

Nesta ordem de ideias, Alarcão *et al.* (2005: 19-20) vêm afirmar que:

“A formação de professores pode ser encarada como um processo do seu desenvolvimento profissional e pessoal, no sentido de os capacitar para os desafios colocados pelas mudanças da sociedade contemporânea, bem como para serem capazes de tomarem decisões e efectuarem escolhas fundamentadas perante a incerteza, a instabilidade, a complexidade e a singularidade que caracterizam o acto educativo.”

Por outras palavras, o processo de formação de professores envolve tanto o desenvolvimento profissional como o desenvolvimento pessoal de um indivíduo. Através do

desenvolvimento destas competências o indivíduo estará preparado para os novos desafios e diferentes problemas que apareçam no exercer da sua profissão e conseguirá tomar decisões e agir de forma assertiva.

Na mesma linha de pensamento, Cunha (2008a: 14) refere que a formação para a docência engloba o desenvolvimento pessoal, o profissional e, ainda, o social, afirmando que:

“ (...) a *Formação de Professores* é hoje entendida – e no futuro sê-lo-á também – como um processo de desenvolvimento pessoal – pensamento e acção (dimensão humanista), profissional e social decorrente da necessidade de enquadrar a formação e a investigação no contexto da escola de massas, democrática, heterogénea, multicultural e agora global.”

Quando se fala em formação de professores não se pode limitar a análise apenas à formação inicialmente adquirida no ensino superior, pois a expressão “formação de professores” engloba tanto a formação inicial – definida como a “(...) frequência de um ciclo de estudos a que deve permitir a aprendizagem dos conteúdos científicos e das práticas pedagógicas fundamentais que garantem a formação docente e a sua preparação para o exercício da profissão” (Arroteia, 2008: 165) – como a formação contínua, cujo significado aqui apresentado é “(...) o conjunto constituído pela formação inicial e a reciclagem, e qualquer das partes não deve ser definida sem a outra” (Moderno, 1992: 145). Acerca destas duas componentes de preparação académica e profissional, para lecionar na escola contemporânea, Cunha (2008b: 39) acrescenta que a formação de professores é “(...) o processo pelo qual os futuros professores, ou os professores em exercício, se preparam para desenvolver a função de docência”.

Assim sendo, é fundamental ter-se consciência que construir um profissional na área da educação não implica somente uma formação superior, mas, sim, uma formação ao longo da vida, que tem como objetivo atualizar o educador e o professor em relação a tudo o que faz parte da sua preparação e que contribuí para o seu desempenho profissional, podendo mesmo incluir as experiências educativas realizadas ao longo de toda a sua escolaridade.

Na ótica de Garcia (1999: 77) a *formação inicial de professores*, enquanto instituição, executa três funções:

“ (...) em primeiro lugar a de formação e treino de futuros professores, de modo a assegurar uma preparação consonante com as funções profissionais que o professor deverá desempenhar. Em segundo lugar, a instituição formativa tem a função de controlo de certificação ou permissão para poder exercer a

profissão docente. Em terceiro lugar, e segundo Clark e Maiker (1975), a instituição de formação de professores tem a dupla função de ser, por um lado, agente de mudança do sistema educativo, mas, por outro, contribuir para a socialização e reprodução da cultura dominante”.

Na visão deste autor, qualquer instituição que forme futuros profissionais na área da educação deve contemplar as funções acima apresentadas e também deve consciencializar os formandos para a realidade da profissão, pois o trabalho de um educador/professor não passa somente pelo contexto sala de aula, mas sim por tudo o que está envolvido num estabelecimento de ensino, por outras palavras, “ A formação de professores deve capacitar os professores para um trabalho profissional que não é exclusivamente – ainda que principalmente o seja – de aula” (idem, 1999: 27).

É de salientar também que, para além do que já foi mencionado, a formação de docentes deve proporcionar “(...) um conjunto de medidas que visam facilitar aos futuros professores o “aprender” a “ensinar” (...)” (Cunha, 2008a: 100) e nunca se pode esquecer que “O professor tem que ser preparado para (...) entender e fazer (...) na prática” (Patrício, 1990: 11).

Assim sendo, numa formação inicial devem ser sempre contempladas uma parte teórica e uma parte prática, que são designadas por Correia (1991), por Rodrigues & Esteves (1993) e por Perrenoud (1997) como carácter científico/componente científica/competência académica e carácter didático/componente profissional/competência pedagógica, respetivamente. Especificando mais, ao pormenor, estas duas componentes, científica e didática, envolvem inúmeras competências que para Perrenoud (1997: 24-25) vêm certificar que “De uma maneira geral, a estrutura das formações iniciais confirma, ainda hoje, que a profissão docente parece caracterizar-se pela justaposição de uma competência académica (dominar os saberes) e de uma competência pedagógica (dominar a transmissão de saberes) ”.

Neste encadeamento de ideias, é importante realçar que “(...) a formação implica (...) o *saber*, o *saber-fazer*, o poder fazer (competências), o *ser pessoal*” (Cró, 1998: 22) e “(...) visa essencialmente a aquisição dos saberes e saber-fazer que eles devem transmitir aos alunos e a apropriação das técnicas susceptíveis de serem accionadas para que essa transmissão seja eficaz” (Correia, 1991: 89-90).

Resumindo, pode dizer-se que a formação inicial de professores é uma preparação profissional transmitida a todos os indivíduos que enveredam pelo mundo da educação e ensino, que os encaminha em traços globais para a sua carreira e que depois irá sendo

aperfeiçoada ao longo do exercer profissional. Nas palavras de Mialaret (1977: 10) a “Formação pedagógica é o conjunto dos processos que conduzem um indivíduo a exercer uma actividade profissional (a de professor) e o resultado desse conjunto de processos”.

Como acima foi explanado uma formação inicial implica sempre uma formação contínua que vai enriquecendo o perfil do docente e que o vai atualizando acerca das mudanças constantes na sociedade. Assim, e como opina Perrenoud (1997: 149) “De uma certa forma, a formação inicial apresenta-se como *o início da formação contínua* que acompanhará o profissional durante toda a sua carreira”.

Falando especificamente da *formação contínua*, segundo Cró (1998), a ideia acerca deste tipo de formação está cada vez mais divulgada, visto que é essencial que se invista numa continuidade de formação ao longo da carreira do educador/professor. Assim, e segundo a mesma autora (1998: 75), “(...) a formação contínua deve preconizar e permitir uma mudança das práticas dos professores e educadores, isto é, uma mudança de prática na educação, na intervenção educativa”.

Na perspectiva de Moderno (1992: 144) “É preciso que a formação contínua, ao longo da vida profissional, seja concebida de maneira a permitir aos professores um reajustamento não só do seu saber, mas também da metodologia”.

Um outro autor que se debruçou sobre a importância da formação contínua foi Simões (1996) que assume que depois de concluída a preparação profissional é praticamente inquestionável a ideia de que o educador/professor terá de continuar ao longo do seu percurso profissional o processo formação. Para complementar esta ideia, pode-se dizer que este tipo de formação só traz benefícios, visto que se continua a verificar a necessidade desta preparação para trazer ao educador/professor uma “(...) contínua melhoria da actividade profissional” (Cunha, 2008a: 100). É através deste processo que os educadores/professores têm a oportunidade de “(...) actualizar as suas competências e os seus conhecimentos - (...) suas competências pedagógicas e o conhecimento do conteúdo” (Flores & Simão, 2009: 100-101).

Por sua vez, Nóvoa (1995: 25) já advogava que “(...) a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada”.

Tendo lado a lado estas duas componentes da formação de professores, mais precisamente, a formação inicial e a formação contínua, constata-se que ser educador/professor, nos dias de hoje, não é uma tarefa fácil, porque exige um culminar de um

vasto leque competências, conhecimentos, capacidades e atitudes, como menciona Perrenoud (2002: 12) “Para serem profissionais de forma integral, os professores teriam de construir e actualizar as competências necessárias para o exercício pessoal e colectivo da autonomia e da responsabilidade.”. Isto significa que a profissão docente está sempre inacabada na medida em que a formação inicial é só o início de uma longa aprendizagem que se vai construindo ao longo dos tempos, através de diversas formações, por isso, estas duas componentes de formação são indissociáveis, pois uma complementa a outra. Nas palavras de Moderno (1992: 145) “Podemos dizer que a formação permanente é o conjunto constituído pela formação inicial e a reciclagem, e qualquer das partes não deve ser definida sem a outra.”

Em concordância com o que está explanado, no parágrafo anterior, Gonçalves (2006: 17) reforça que “(...) formar professores, hoje, é uma tarefa que não se compadece com o saber adquirido mas que faz apelo à negociação produtiva entre o saber adquirido e o saber que se vai construindo”, perspectiva que Nóvoa (1991: 24) já seguia, ao sublinhar que “A formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no sector educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão”.

Neste sentido, Arroteia (2008: 166) refere que “Sendo os professores os primeiros agentes de mudança da própria escola, é necessário que possuam uma adequada formação inicial, completada por um aperfeiçoamento contínuo e pelo seu empenhamento directo na gestão e avaliação das reformas do sistema”.

Em suma, para se ser educador/professor na atualidade é importante refletir sobre a formação, área muito vasta e complexa. Aliada a esta preparação está primeiro a formação inicial, que vem preparar o futuro educador/professor com competências e saberes indispensáveis para a sua prática profissional, seguindo-se a formação contínua que vem dar continuidade/modernizar as suas funções de docência. Ao longo de toda a sua carreira o educador/professor vai aprendendo na prática, vai (re)ajustando o seu desempenho profissional e vai-se edificando a nível pessoal, social, cognitivo, cultural e ético, consoante a sociedade for exigindo, permitindo-se assim que o seu desempenho e progresso estejam sempre associados às necessidades educativas e sociais do momento.

Nesta orientação apresentamos o ponto de vista de Jacinto (2003: 26) que defende que “(...) a complexidade das funções do professor e as exigências que se colocam, na sociedade actual, relativamente à profissão docente e, conseqüentemente, à qualidade do processo educativo, atribuem à formação de professores um papel fulcral na atribuição de qualificações profissionais, integradoras do domínio científico, cultural e pedagógico”.

2. As Competências do Educador de Infância/ Professor do 1.º Ciclo

“A educação implica sempre educandos e educadores. Precisamos, pois, de educadores qualificados para a educação pré-escolar, para a educação escolar e para a educação extra-escolar.”

(Patrício, 1990: 21)

Nos dias de hoje, há cada vez mais o dever de se formar educadores/professores competentes, que se ajustem às necessidades e às exigências de um sistema educativo, que se encontra em constante transformação, e aos princípios patentes na sociedade.

Neste sentido, é fundamental que o educador/professor se aproprie, desde a sua formação inicial, de um leque de competências, imprescindíveis ao seu desempenho enquanto educador atento às mudanças da sociedade. Durante a sua carreira profissional essas competências serão, se necessário, melhoradas e outras serão acrescentadas face às exigências que a sociedade e o sistema educativo vão impondo e/ou alterando, em prol de todos os agentes da comunidade educativa. Será esta aquisição de competências que levará a um sucesso profissional pleno, como diz Patrício (1990: 50) “A excelência dos professores é uma chave: com ela não se abrem todas as portas do sucesso (...)”.

Nesta linha de pensamento, Nóvoa (1991: 13) menciona que

*“Simultaneamente com este duplo trabalho de produção de um *corpo de saberes* e de um *sistema normativo*, os professores têm uma presença cada vez mais activa (e intensa) no terreno educacional: o aperfeiçoamento dos instrumentos e das técnicas pedagógicas, a introdução de novos métodos de ensino e o alargamento dos currículos escolares dificultam o exercício do ensino como actividade secundária ou acessória.”*

Todas estas responsabilidades põem o educador/professor cada vez mais elucidado sobre os acontecimentos escolares. Este acaba por ter cada vez mais encargos, que despendem tempo, dedicação e empenho. Para tal, é essencial que o educador/professor atue devidamente para estar ao nível das exigências e deveres que lhe são colocados.

Como tal, e devido à relevância da sua função, os educadores/professores “(...) devem desempenhar um papel activo na formulação tanto dos propósitos e objectivos do seu trabalho, como dos meios para os atingir” (Zeichner, 1993: 16), de modo a desenvolver competente e adequadamente o seu trabalho.

Capítulo I – A Formação do Educador de Infância/ Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico e as Etapas do Processo Educativo

Na ótica de Morais & Medeiros (2007: 78) “O desenvolvimento profissional é (...) um processo de mudança nas formas dos pensamentos dos professores, nas suas crenças e nas suas percepções, tendo em consideração o pensamento e as aprendizagens dos estudantes”.

Para Braga (2001:22) “(...) o professor deve ser um processador activo de informação – decide, faz e observa o efeito das suas ações – e um construtor de conhecimentos (não apenas seu aplicador)”.

Por outras palavras, estes autores vêm realçar que o educador/professor em proveito do seu desempenho profissional tem de se adaptar às características do ensino e às características de cada grupo/turma com que trabalha, tendo por isso de mudar, muitas vezes, a sua perspetiva em benefício das aprendizagens e dos pensamentos das/dos crianças/alunos. Para além disso, no exercer das suas funções o educador/professor, independentemente do nível de ensino que leciona, deve ser um construtor ativo de saberes e nunca alguém que só transmite conhecimentos, isto é, deve de ir refletindo e inovando as suas práticas, ao longo do tempo.

Na perspetiva de Cró (1998: 21) “A competência para educar é apresentada como *uma aprendizagem da autonomia profissional e pessoal* que implica uma interiorização das responsabilidades inerentes às tarefas do educador”. Deste modo, o educador/professor deve ter sempre presente que se encontra em constante adaptação face às exigências que vão surgindo. Acerca deste assunto, Campos (2004: 15) defende que “As principais mudanças, consideradas necessárias no desempenho tradicional do professor, situam-se em dois níveis: dos *objectivos* a promover na educação escolar e no dos *processos* de organização do contexto e das oportunidades de aprendizagem” e apresenta um conjunto de medidas, que considera ser as novas exigências do desempenho docente. Como pode observar-se no quadro seguinte (Quadro I) estas exigências passam por promover novos objetivos de aprendizagem e desenvolver novos processos de organização da aprendizagem escolar, respetivamente (Campos, 2004).

Quadro I – Novas exigências do desempenho docente

Promover novos objectivos de aprendizagem na educação escolar	
1.	Contribuir para a educação para a cidadania.
2.	Promover o desenvolvimento de competência para a sociedade do conhecimento e aprendizagem ao longo da vida.
3.	Articular a aprendizagem dos novos objectivos das disciplinas escolares.
Desenvolver novos processos de organização da aprendizagem escolar	
4.	Reorganizar as práticas docentes na sala de aula <ul style="list-style-type: none">• Lidar com a diversidade pessoal, social, étnica, cultural e linguística dos alunos;• Organizar o ambiente de aprendizagem e apoiar os processos de aprendizagem;• Trabalhar em equipas de professores e outros profissionais envolvidos no processo de aprendizagem dos mesmos alunos.
5.	Agir na escola, para além da sala de aula <ul style="list-style-type: none">• Desenvolver e avaliar o currículo e a organização da escola;• Colaborar com os pais e com outros parceiros sociais.
6.	Integrar as tecnologias da informação e comunicação nas situações de aprendizagem formal e em toda a prática profissional.
7.	Agir como profissional <ul style="list-style-type: none">• Agir com atitude investigativa na resolução dos problemas da prática profissional;• Dirigir e promover o seu desenvolvimento profissional numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida.

Fonte: Adaptado de Campos (2004)

Como se pode observar, no quadro anterior, pretende-se que a escola abdique de várias competências que levam o docente a ter uma prática muito tradicionalista e abra portas a uma visão mais ampla onde não são só considerados como importantes os saberes a transmitir de forma massificada. Ambiciona-se, sim, alargar horizontes premiando não só os conhecimentos, como, também, proporcionando às/aos crianças/alunos um vasto leque de competências a vários níveis e promovendo uma prática pedagógica mais descentralizada onde haja espaço para a troca de ideias, cooperação e partilha. Complementando esta ideia, Perrenoud (2004: 77) vem acrescentar que se deve “Apostar no desenvolvimento de saberes partilhados, na construção de competências profissionais mais concisas, na prática reflexiva, no trabalho sobre a ética e as finalidades e também ser coerente com os paradigmas que pretendem orientar o desenvolvimento da educação escolar (...)”.

Capítulo I – A Formação do Educador de Infância/ Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico e as Etapas do Processo Educativo

Todos os saberes que o educador/professor apreende são de grande importância e todos têm o seu devido valor perante as situações e acontecimentos com este se depara no dia a dia. Contudo, mesmo todos apresentando grande utilidade, Seixá (2003: 21) vem mencionar que muitas das funções requerem as competências éticas, referindo neste sentido que “Algumas das competências que são hoje explicitamente requeridas aos professores para a realização de determinadas tarefas são competências éticas, uma vez que se destinam a enformar a acção docente naqueles aspectos que ultrapassam o domínio da legislação e entram no da consciência moral”.

A própria sociedade também espera que o educador/professor esteja apetrechado de todas estas capacidades, que envolvem tanto o desenvolvimento científico, pessoal, social e ético. A este respeito Santos (2007: 27) vem proferir que:

“A sociedade espera do professor uma comprovada competência científica e tecnológica e um comportamento moral imprescindível, tanto em sala de aula como fora dela. A relação entre a sociedade e o professor funda-se na presunção da existência de uma ética profissional e pessoal”.

Abreviando, pode dizer-se, nas palavras de Pacheco & Flores (1999: 45) que:

“Tornar-se professor constitui um processo complexo dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas. Não se trata de um acto mecânico de aplicação de destrezas e habilidades pedagógicas, mas envolve um processo de transformação e (re)construção permanente de estruturas complexas resultantes de um leque diversificado de variáveis”.

Isto significa que ser educador/professor, nos tempos que correm, é uma tarefa complexa, difícil e de muito comprometimento. Esta é uma profissão que exige muito rigor científico, investigação, responsabilidade, disponibilidade e espaço para constantes renovações (formações). Além disso, é uma profissão inacabada, pois vão sempre surgindo novas situações, novos objetivos e novas exigências. Ser educador/professor é produzir conhecimentos, é adaptar-se às realidades do momento, é incorporar competências e é, acima de tudo, formar cidadãos ativos e preparados para lidar com as situações da realidade escolar e das realidades do mundo exterior.

3. Ética e Desenvolvimento Profissional do Educador de Infância/Professor do 1.º Ciclo

“Os domínios da ética e da deontologia docentes (...) afiguram-se fundamentais quer para a construção e da autonomia profissional dos professores quer para um mais eficaz e correcto desempenho da profissão.”

(Seiça, 2003: 17)

Nos dias de hoje, é cada vez mais importante dar relevância à construção de um perfil profissional baseado em princípios éticos e deontológicos. Neste caso preciso, é fundamental que cada educador/professor conduza o seu desempenho profissional num sentido de cumprir os valores determinados pela sociedade em que vive, contribuindo, deste modo, para o seu bem estar e, conseqüentemente, para o bem estar dos outros, nomeadamente, dos seus colegas de trabalho e, também, dos seus alunos.

Nesta linha de pensamento, como refere Seiça (2003: 22) “A escola e a aula são reconhecidos como espaços de intervenção ética, isto é, como espaços onde acontece a formação de pessoas, pela interiorização e pela vivência de valores e de normas de acção individuais e colectivas”. Por isso, é fundamental que haja um código deontológico, que permita ao educador/professor: estar consciente da existência de um código de deveres e direitos num âmbito concreto de acção; ter uma reflexão crítica sobre o código delimitado; ter uma reflexão dinâmica sobre este mesmo código; e cumprir os procedimentos éticos em função do contexto onde está.

Como explica Seiça (2003: 24):

*“Um código deontológico dos professores cumpriria, pois, uma tripla função em prol da profissionalidade docente: contribuiria para preservar ou melhorar a imagem social da profissão, dando dela a imagem do autocontrolo e da autodeterminação; contribuiria também para unir os professores em torno dum *ethos* comum e, ao mesmo tempo, fornecer-lhes um critério uniforme da avaliação da correcção ética dos procedimentos profissionais; reforçaria a construção da identidade profissional”.*

Neste sentido, como menciona Santos (2007: 37-38) “A ética de qualquer profissão materializa-se nos deveres, ou deontologia, que todos os profissionais devem respeitar e cumprir”. Este autor, ainda, acrescenta que:

“A deontologia surge como um tratado dos deveres de uma profissão, como o conjunto de comportamentos e de atitudes, codificados ou não, que indicam as linhas mestras da conduta profissional. Assim, a deontologia é uma ética profissional que regula e vincula operativamente a conduta prática dos seus agentes, tendo no centro da sua atenção a qualidade do serviço prestado e o utente, o cliente desse serviço” (idem, 2007: 38).

Continuando, nesta ordem de ideias, pode constatar-se que um código deontológico só vem melhorar a profissionalidade docente, permitindo ao educador/professor aperfeiçoar a sua qualidade de ensino e acima de tudo levar a que haja um clima propício e estimulante ao desenrolar de todas as ações inerentes ao meio educativo.

Neste sentido, o educador/professor tem de se consciencializar que só contribuirá para a qualidade ética e deontológica do ensino quando cumprir os valores estipulados pela sociedade e os deveres fundamentais inerentes ao meio educativo, que passam por deveres em relação aos alunos, em relação aos pais/encarregados de educação e em relação aos seus colegas de trabalho. A fim de clarificar estes deveres, tem-se a figura abaixo, que vem, de certo modo, sintetizar os mesmos, segundo a perspectiva de Santos (2007).

Deveres Fundamentais inerentes ao código deontológico da prática do educador/professor		
Deveres em relação aos alunos: a) a defesa dos direitos humanos fundamentais a qualquer cidadão, materializadas nos deveres de não discriminação em função da raça, do sexo ou da religião, de sigilo profissional ou a garantia da segurança física e psicológica. b) a defesa de valores considerados universais, como o tratamento justo e imparcial e a transmissão da verdade. c) a defesa dos direitos dos alunos, como a liberdade de acesso à informação e a independência do aluno na prossecução da sua aprendizagem.	Deveres em relação aos pais: a) privilegiar as relações com os pais e o seu envolvimento, sempre que consideradas conducentes ao desenvolvimento académico do aluno, à sua segurança ou à sua formação como pessoa.	Deveres em relação aos colegas: a) fortalecer e consolidar o espírito de classe, assegurando a união entre educadores/professores. b) salvaguarda do bom nome profissional (salvaguarda do prestígio e representatividade social da classe). c) apoio ativo e aos direitos dos colegas. d) promover a socialização, o conselho e acompanhamento aos jovens docentes.

Figura I – Deveres Fundamentais inerentes ao código deontológico da prática do educador/professor

Capítulo I – A Formação do Educador de Infância/ Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico e as Etapas do Processo Educativo

Ainda, relativamente aos deveres, tem-se a visão de Patrício (1993) que vem explicar que os professores são educadores profissionais que têm deveres gerais e específicos, podendo estes serem agrupados em deveres relativos ao ensino; relativos à educação; relativos à comunidade; relativos à família; relativos à instituição escolar; e relativos ao educando na sua qualidade de pessoa.

Em relação aos deveres do educador/professor relativamente ao ensino, estes passam por conhecer o sentido e as finalidades da aprendizagem e do ensino e as condições básicas a que estão sujeitos; saber o que ensina; atualizar e aperfeiçoar continuamente os saberes; conhecer as metodologias de ensino-aprendizagem; preparar o trabalho de ensino; corrigir e avaliar cuidadosamente os trabalhos escolares dos alunos; justiça e bondade no tratamento de todos os alunos; auxiliar os alunos com dificuldades de aprendizagem.

No que diz respeito aos deveres do educador/professor relativos à dimensão educativa, estes passam por conhecer o sentido e as finalidades da aprendizagem e do ensino e as condições básicas a que estão sujeitos; considerar e tratar o aluno como um fim em si e nunca como um meio; respeitar a autonomia do aluno; intervir ativamente no processo educativo do aluno; não manipular o aluno e não induzir o aluno a normas e valores, contra sua vontade, sob nenhum pretexto.

Falando nos deveres do educador/professor relativos à comunidade, verifica-se que estes incidem em ser um cidadão cumpridor e exemplar; comportar-se socialmente em congruência com os seus deveres educativos na escola; ajudar os alunos em situações sociais difíceis; e contribuir para o progresso educativo, social e cultural da comunidade.

Em relação aos direitos para com os pais/família dos educandos, os professores devem aceitar o direito de tutela educativa dos pais e cooperar com a família no trabalho educativo dos educandos comuns, dentro e fora da escola.

Por último, no que concerne aos deveres do educador/professor em relação à instituição escolar, estes passam por respeitar e cumprir a legalidade estabelecida sobre o ensino e a educação; respeitar e cumprir o estatuto da respetiva carreira; respeitar as autoridades educativas e escolares e suas decisões legitimamente tomadas; e exercer criticamente as suas funções profissionais.

Para além dos deveres, os educadores/professores, também têm de estar conscientes que são portadores de direitos. Na perspetiva de Monteiro (2004) estes passam pela formação à altura das responsabilidades da profissão; pela participação na definição da política da educação e no governo da escola; pelo exercício dos direitos de ser humano e cidadão, com as

reservas inerentes à natureza da função; pelas condições de dignidade, dedicação e sucesso no exercício da profissão; e pela autonomia e responsabilização profissionais.

Sintetizando nas palavras de Veiga (2005: 185) “O estabelecimento, num código deontológico, dos seus direitos e deveres e da sua competência, permite ao professor ver melhor até onde é responsável (...)” pelos diversos campos que compõem o meio escolar.

4. A Profissão do Educador de Infância/ Professor do 1.º Ciclo: Etapas do Processo Educativo

“A preparação para a profissão é um período de transição que consiste na passagem de perspectivas de estudante para as de professor, fase essa em que a prática é fundamental, devido ao seu impacto nas atitudes, valores e crenças e em que a influência dos supervisores é muito grande (...).”

(Simões, 1996: 119)

A profissão de educador/professor, como qualquer outro ofício, exige responsabilidade e uma boa preparação para haver certificação que o trabalho será realizado em condições e com qualidade.

Para que assim seja, e falando especificamente da profissão docente, os indivíduos que se candidatam a esta área têm de iniciar a sua formação não só antes de começarem a exercer, mas, sim, durante toda a sua carreira profissional. É assim que surge a ideia de prática pedagógica. Esta está inserida na formação inicial e é através dela que os candidatos a professores começam a realizar experiências práticas daquilo que será a sua profissão futura.

Neste sentido, e explanando concretamente da prática pedagógica, pode dizer-se que esta “(...) constitui uma área de experimentação e de reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem” (Alarcão *et al.*, 2005: 21) e que “(...) exige a valorização da prática de pesquisa dentro e fora de aula” (Alexandre, 2009: 74).

Assim, para se formar um educador/professor com uma boa sustentação de aprendizagens e de competências, nunca se pode esquecer que “(...) aprender a ensinar é um processo que resulta da articulação entre a teoria e a prática, mas fortemente dependente de um contexto prático” (Pacheco & Flores, 1999: 47).

Como explicam Serpa *et al.* (1999: 34) a prática pedagógica “(...) tem estado estruturada em três momentos academicamente sistematizados (...): a planificação, a execução e a reflexão”.

Concretizando como é na realidade, a prática pedagógica é realizada nas escolas do 1.º ciclo e caracteriza-se por várias etapas que se encontram a cargo do estagiário e que são orientadas e avaliadas pelos supervisores. Deste modo, ao longo do estágio os formandos têm de “Definir objectivos, planificar operações, medir efeitos, distinguir formas de avaliação (...)” (Nóvoa, 1991: 36), enquanto que os supervisores se encarregam das suas responsabilidades que vão surgindo em momentos diferentes, clarificando melhor esta ideia, Alarcão *et al.* (2005: 24) explicam que “Os processos interactivos da supervisão desencadeiam-se em momentos distintos do *continuum*: na planificação (reflexão para a acção), na concretização da acção (reflexão na acção) e na reflexão posterior à concretização (reflexão sobre a acção)”.

4.1. Observar, Planificar, Avaliar e Refletir

“O professor, para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas). Intervir e avaliar serão acções consequentes das etapas precedentes.”

(Estrela, 1994: 26)

Em concordância com o que já foi mencionado no ponto anterior, a prática pedagógica implica uma série de etapas, inerentes ao processo educativo, que cada estagiário terá de cumprir ao longo de toda a sua prática. Estas etapas servirão de preparação para o trabalho que se avizinha num futuro próximo como, também, durante o estágio, servirão para cada formando se organizar e estabelecer um fio de condutor para cada uma das suas práticas, beneficiando, assim, de um período de pré-ação, ação e pós-ação. Todo este processo decorre, então, em várias ações designadas de observação, planificação, avaliação e reflexão.

Em primeiro lugar, falando sobre a *observação*, esta é um instrumento de recolha de informação a que o estagiário recorre em fases diferentes, mais precisamente, antes de começar a intervir e ao longo das suas intervenções e, também, é através desta que este acaba

por ser avaliado na ação, tanto pelo seu(s) colega(s) de estágio como pelos supervisores (orientador da universidade e orientador cooperante).

Numa primeira fase – antes de começar a intervir – o estagiário inicia um período em que aplica a “observação não participada”, onde só observa e retira informações sobre tudo o que está presente e que ocorre na sala de atividades/sala de aula, entre outros aspetos, os materiais aí existentes e a disposição das mesas; as/os crianças/alunos, elegendo a análise acerca dos seus hábitos, comportamentos e conhecimentos; sobre o orientador cooperante, anotando as rotinas que se impõem e os modos de trabalhar. É ainda nesta fase que este analisa documentos relacionados com a escola, com o/a grupo/turma e com cada criança/aluno. Esta observação torna-se depois em observação participada após recolhidos os dados necessários e quando dadas orientações neste sentido por parte do orientador cooperante. Como menciona Estrela (1994: 18) “A observação caracteriza-se por um trabalho em profundidade, mas limitado a uma situação (...) e a um tempo de recolha de dados”. Este período de observação é fundamental na medida em que proporciona ao estagiário um bom suporte informativo acerca das/dos crianças/alunos e do educador/professor cooperante que o ajudarão durante a prática. Salientando mais duas ideias do mesmo autor “A observação de situações educativas continua a ser um dos pilares da formação de professores (...)” (idem, 1994: 57) e é esta que poderá ajudar o formando a “(...) reconhecer e identificar fenómenos; apreender relações sequenciais e causais; ser sensível às reacções dos alunos; 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” (idem, 1994: 58).

Para além desta primeira fase, o formando tem de continuar a aplicar a observação, no contexto das práticas, observando o decorrer das suas aulas, para depois refletir sobre as mesmas. Como explica Vieira (1993: 88):

“O ciclo de observação, constituído por três fases – encontro pré-observação, observação e encontro pós-observação – serve os propósitos de uma abordagem reflexiva de formação, permitindo que o professor adquira e desenvolva atitudes e capacidades de descrição, interpretação, confronto e reconstrução, vitais ao seu desenvolvimento profissional”.

Resumindo, nas palavras de Silva (2000: 71), “ A observação, que tem lugar na sala de aula, ou noutra local onde a prática educativa aconteça, é o momento de recolha de informações sobre o que se passou na aula (...)”.

Em segundo lugar, tem-se uma ação fundamental que vem orientar toda a intervenção do formando designada de *planificação*. É através da planificação que se delineiam as ideias a serem, posteriormente, colocadas em ação. Acerca desta fase, Vilar (1993: 5) vem dizer que a planificação pode ser entendida como “(...) o «instrumento» cuja finalidade consiste em otimizar a prática educativa” e que quando o professor planifica para otimizar o processo de ensino e aprendizagem, este “(...) terá que proceder a uma reflexão prévia centrada nos aspectos seguintes: para quê vou ensinar? como vou ensinar? que vou ensinar? como sei se houve aprendizagem?” (idem, 1993: 57).

Na perspectiva de Ketele *et al.* (1994: 43):

“Planificar uma acção é estabelecer um plano pormenorizado em termos de tempo de tudo o que deve ser previsto para permitir a sua realização, é definir progressivamente uma visão cada vez mais clara da acção, integrando de uma maneira coordenada todos os elementos a considerar e fixar etapas específicas para a sua concretização”.

Nesta ordem de ideias, pode-se constatar que a planificação é entendida como um momento pré-ação onde são delineadas estratégias, atividades, materiais, modos de trabalho, formas de avaliação, períodos de tempo e as competências a serem desenvolvidas com as/os crianças/alunos, isto é, é uma antevisão de tudo o que será feito no contexto sala de atividades/sala de aula e nos diversos momentos. Como clarifica Zabalza (1994: 48) é “uma previsão a respeito do processo a seguir que deverá concretizar-se numa *estratégia de procedimento* que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das actividades e, de alguma forma, a avaliação (...)”.

Este plano de aula só vem ajudar e orientar o formando e dar a conhecer e situar os orientadores dos diversos momentos que se desenvolverão durante a intervenção. Nas palavras de Braga *et al.* (2004: 26) “(...) o modelo de planificação seguido é importante, pois ele reflecte a maneira como foi concebida a aula (...)”.

A este respeito, Barbosa *et al.* (1999: 116) dão o seu parecer proferindo que:

“Habitualmente a planificação do ensino é um meio de o professor esclarecer, de modo calmo e antecipado, os processos da acção que se pretende desenvolver como docente face às exigências programáticas, a fim de conseguir eficácia na aprendizagem, rentabilizando o tempo e os recursos disponíveis, em função das pessoas envolvidas”.

É de salientar, que a planificação é feita numa pré ação, é aplicada na ação (intervenção) e é avaliada numa pós ação. Para além disso, e fazendo referência à ação, é neste período que o que está delineado no plano é posto em prática, no entanto, é essencial mencionar que, nem sempre há a possibilidade de a mesma ser cumprida, na sua totalidade, devido a imprevistos do momento ou à interiorização e compreensão de determinados conhecimentos, por parte das/dos crianças/alunos, que têm de ser reforçados, não sendo isto considerado um aspeto menos bom mas, sim, um ajustamento em função das situações e a manifestação da capacidade de flexibilização, que é imprescindível num educador/professor. Como afirma Pais & Monteiro (1996: 40) “A planificação de uma aula, (...), não tem de ser obrigatoriamente que ser cumprida na sua totalidade. Em situação de aula, o professor deve (...) ser capaz de decidir, no momento, se será mais eficaz cumprir a planificação feita ou responder às solicitações dos alunos e percorrer outro caminho”.

Posteriormente à planificação, e conseqüentemente à intervenção, surge uma outra ação denominada *avaliação*. É neste momento que se procede à avaliação das/dos crianças/alunos e à avaliação do estagiário.

Como define Serpa (2010: 31) “A avaliação pode servir tanto para a construção de representações sobre os alunos e professores como para a divulgação das mesmas”, ainda segundo a mesma autora “(...) a avaliação também pode ser utilizada como meio de consciencialização do meio circundante e de desenvolvimento da atitude crítica” (idem, 2010: 31). Isto é, a avaliação possibilita avaliar o desempenho dos alunos e, também, o dos professores, neste último caso promovendo oportunidades de melhoramento profissional, num futuro próximo, e levando-os a desenvolver a sua atitude crítica. Neste sentido, esta autora ainda defende que da “(...) avaliação que decorre durante a interacção, podem obter-se consideráveis ganhos ao nível da aquisição de conhecimentos, competências e atitudes (...)”. (idem, 2010: 50).

Nesta ordem de ideias, Rosales (1992: 86) vem acrescentar que “(...) a avaliação constitui uma competência profissional do professor, sem a qual dificilmente se compreende como pode desempenhar eficazmente as restantes tarefas” e que esta “(...) constitui uma tarefa do maior interesse pedagógico e didáctico, articulada numa estrutura de actividade educativa que comporta três importantes fases: a recolha de dados, a valorização dos dados; a tomada de decisões” (idem, 1992: 9).

Segundo o mesmo autor, a avaliação é “(...) *uma função característica do professor que consiste, basicamente, numa actividade de reflexão sobre o ensino*”, ou seja, a avaliação

está intrínseca ao desenvolvimento profissional do docente, é através dela que este reflete sobre a prática educativa, nomeadamente, sobre os processos e os resultados do ensino e da aprendizagem.

Nesta lógica, visto que a avaliação é essencial no ensino e que é uma função que o professor tem de desempenhar, tem-se a visão de Zabalza (1994: 219) que vem referir que “(...) a avaliação é a “peça-chave” do sistema instrutivo. Sem ela, os professores não poderiam manter a ordem na aula, nem apreciar os resultados dos processos instrutivos, nem classificar os alunos, etc.”.

Na opinião de Pais & Monteiro (1996: 51) “A função de avaliar corresponde a uma análise cuidada das aprendizagens conseguidas face às aprendizagens planeadas, o que se vai traduzir numa descrição que informa os professores (...) sobre os objectivos atingidos e aqueles onde se levantaram dificuldades”.

Abreviando, pode dizer-se que a avaliação desempenha um papel muito importante no processo educativo, pois permite avaliar tanto os alunos como os professores. Vendo do ponto de vista da prática pedagógica, como anteriormente está referido, a avaliação, neste contexto, aponta sobre duas direções a do estagiário – sobre as/os crianças/alunos e sobre as suas próprias planificações e intervenções – e a dos supervisores acerca das intervenções e documentos dos estagiários. Estas avaliações, tanto por parte dos estagiários como dos supervisores, só vêm auxiliar e melhorar o desempenho dos primeiros. Assim sendo, “A avaliação é um instrumento de desenvolvimento pessoal e profissional que reforça o significado de uma acção de melhoria individual centrada na realidade problemática do ensino” (Pacheco & Flores, 1999: 167).

A última ação a considerar no processo da prática pedagógica é a *reflexão*, tempo este que serve para refletir sobre tudo o que foi desenvolvido. Apesar de esta surgir como a última, é de salientar, que esta acaba por estar presente em todo o ciclo da prática pedagógica, pois, antes da atuação prática reflete-se para planificar, durante a ação reflete-se sobre aquilo que se tem de fazer e sobre quais os focos de atenção a observar e, obviamente, após a atuação reflete-se sobre como correu, o que deveria ser mudado e o que terá de ser melhorado para uma próxima. De acordo com Correia (1991: 55) “A reflexão sobre as práticas é sempre um *processus* inacabado de integração analítica das práticas nas cadeias de que elas fazem parte”.

Segundo Zeichner (1993: 17):

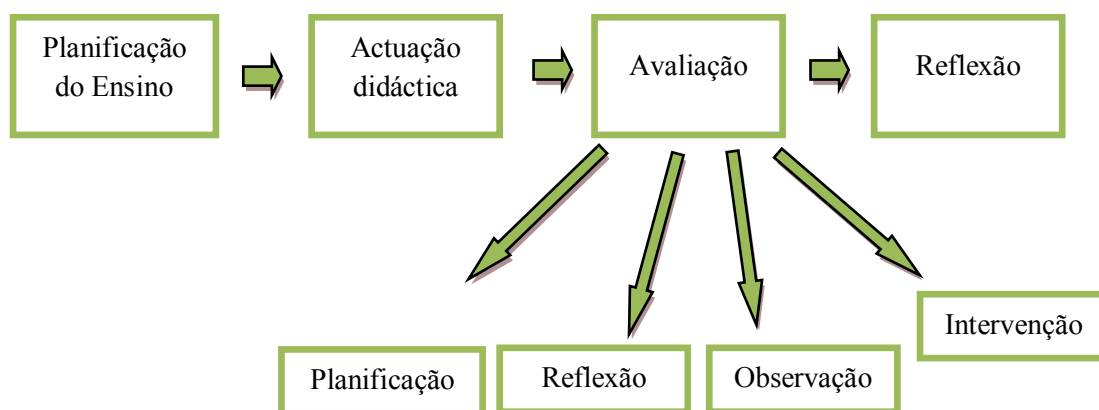
“O conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores. Na perspectiva de cada professor, significa que o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência e que tipo de saber inteiramente tirado da experiência dos outros (...)”.

Acerca desta atuação, este autor ainda refere que “Reflexão também significa o reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor” (idem, 1993: 17).

Nas palavras de Nóvoa (1995: 110) “(...) o profissional reflexivo constrói de forma idiossincrática o seu próprio conhecimento profissional, o qual incorpora e transcende o conhecimento emergente da racionalidade técnica”.

Proferindo em outras palavras, um educador/professor reflexivo é aquele que tem a capacidade não só de refletir sobre os outros, mas, sim, aquele que também tem a capacidade de refletir sobre si próprio (o seu desempenho), de modo a melhorar progressivamente a sua prática e, conseqüentemente, o processo de ensino e de aprendizagem. Para além disso, um educador/professor reflexivo é aquele que se mostra disposto a mudanças, compreendendo que o processo de aprender a ensinar os outros não é estanque, muito pelo contrário, está sujeito a alterações que se estendem durante toda a sua carreira profissional.

Sintetizando o ciclo da prática pedagógica, na perspectiva de Rosales (1992: 86-87) “(...) o processo didático poderia ser globalmente representado da seguinte maneira:”



Fonte: Adaptado de Rosales (1992)

Figura II – Processo Didático

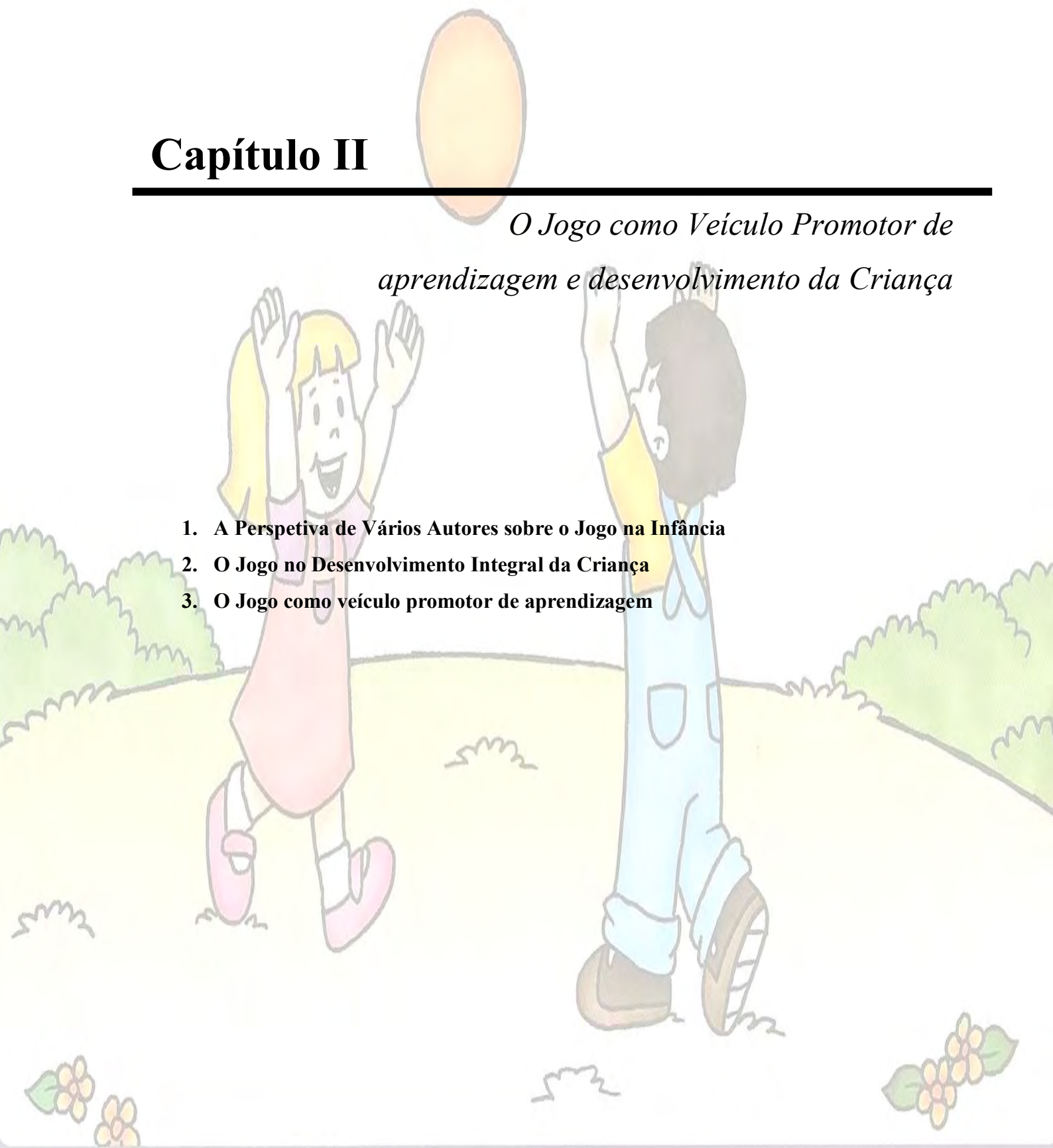
Capítulo I – A Formação do Educador de Infância/ Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico e as Etapas do Processo Educativo

Em suma, como refere Cró (1998: 32) “O processo ensinar/aprender é complexo e implica que o educador e o professor conheçam os seus mecanismos, o funcionamento, os factores, a fim de que, através de uma acção apropriada, possa suscitar mudanças”.

Capítulo II

O Jogo como Veículo Promotor de aprendizagem e desenvolvimento da Criança

- 1. A Perspectiva de Vários Autores sobre o Jogo na Infância**
- 2. O Jogo no Desenvolvimento Integral da Criança**
- 3. O Jogo como veículo promotor de aprendizagem**



Introdução

Ao longo deste segundo capítulo será realizada uma análise sobre a temática de aprofundamento deste relatório, isto é, sobre o jogo e suas diversas vertentes, que já em seguida serão nomeadas. Assim, tal como no capítulo anterior, esta análise será complementada com referências literárias da área.

Neste sentido, numa primeira fase serão apresentadas as perspectivas de alguns autores sobre a temática em questão, *o jogo*, nomeadamente, definições, classificações e utilidades.

Numa segunda fase serão explorados os vários *domínios de desenvolvimento da criança*, mais precisamente, o domínio cognitivo, o psicomotor e o sócio afetivo e de que forma são estes desenvolvidos através do recurso ao jogo, dando, assim, uma visão de cada domínio e o jogo e, claro, de todos os domínios em conjunto (desenvolvimento integral da criança) e o jogo.

Por último, numa terceira fase, será feita uma abordagem ao *jogo como veículo promotor de aprendizagem*, sendo apresentado em primeiro lugar a definição e a utilidade da aprendizagem no contexto educativo e em segundo lugar a importância do jogo na aprendizagem, de que forma se pode proporcionar estes momentos e como deve o educador/professor encarar e desenvolver momentos educativos e de aprendizagem recorrendo a este instrumento.

1. A Perspetiva de Vários Autores sobre o Jogo na Infância

“O brincar vive-se, experimenta-se e dificilmente se explica. A magia do jogo percorre todas as idades com situações e significados diferentes.”

(Condessa, 2009: 19)

A temática do jogo tem suscitado, ao longo dos tempos, um grande interesse aos investigadores de diversas áreas, nomeadamente, da educação, da psicologia, da sociologia e da antropologia. Neste sentido, tem vindo a ser publicada uma diversidade literária com várias perspetivas, acerca deste tema, explicando o seu significado, as suas classificações e a sua importância. Como refere Neto (2003: 6) “O estudo do jogo apresenta-se como um fenómeno complexo e global. A sua fundamentação é dispersa devido à multiplicidade de abordagens, linhas investigação diferenciadas, e de múltiplos pontos de vista teóricos”.

Nesta lógica de ideias, neste ponto do documento, serão apresentadas algumas perspetivas sobre o jogo que têm surgido ao longo das últimas décadas.

Perdurando na linha de ideias, anteriormente referida, Friedmann (2002), citado por Moreira & Oliveira (2004: 63), menciona que “No estudo dos jogos (...) observam-se comportamentos físicos e mentais que podem ser interpretados e analisados sob diferentes perspectivas. Deste modo, ao examinar os jogos (...), o foco de análise pode ser:

- Educacional, quando estuda a contribuição do jogo (...) para a aprendizagem e desenvolvimento da criança;
- Antropológico, quando estuda a forma como o jogo reflecte a cultura nas diferentes sociedades;
- Sociológico, quando estuda a contribuição do contexto social das crianças quando jogam (...);
- Psicológico, quando o jogo é utilizado para compreender aspectos da cognição, da personalidade e das emoções do indivíduo;
- Folclórico, quando o jogo é estudado como expressão das tradições e costumes ao longo das gerações”.

Segundo uma nota publicada na Escola do Magistério Primário de Castelo Branco (1979: 8) o jogo é “(...) uma forma da criança se conhecer a si mesma, de conhecer o mundo que a rodeia”, assim sendo, este é “(...) uma necessidade vital para o desenvolvimento físico e psicológico” (idem, 1979: 7) da mesma, por isso, deve “(...) satisfazer os interesses e as

necessidades da criança: ser apropriado ao seu nível etário e permitir o seu desenvolvimento” (idem, 1979:14).

Na visão de Piaget, o termo “jogo” é utilizado para apresentar as ações que se encontram ligadas às etapas do desenvolvimento da criança. Nesta ordem de ideias, para Piaget existem três estruturas que caracterizam o jogo durante o período da infância. Assim sendo, este autor (1971) categoriza estas estruturas em três tipos de jogos, mais especificamente, em “jogos de exercício simples”, “jogos simbólicos” e “jogos de regras”.

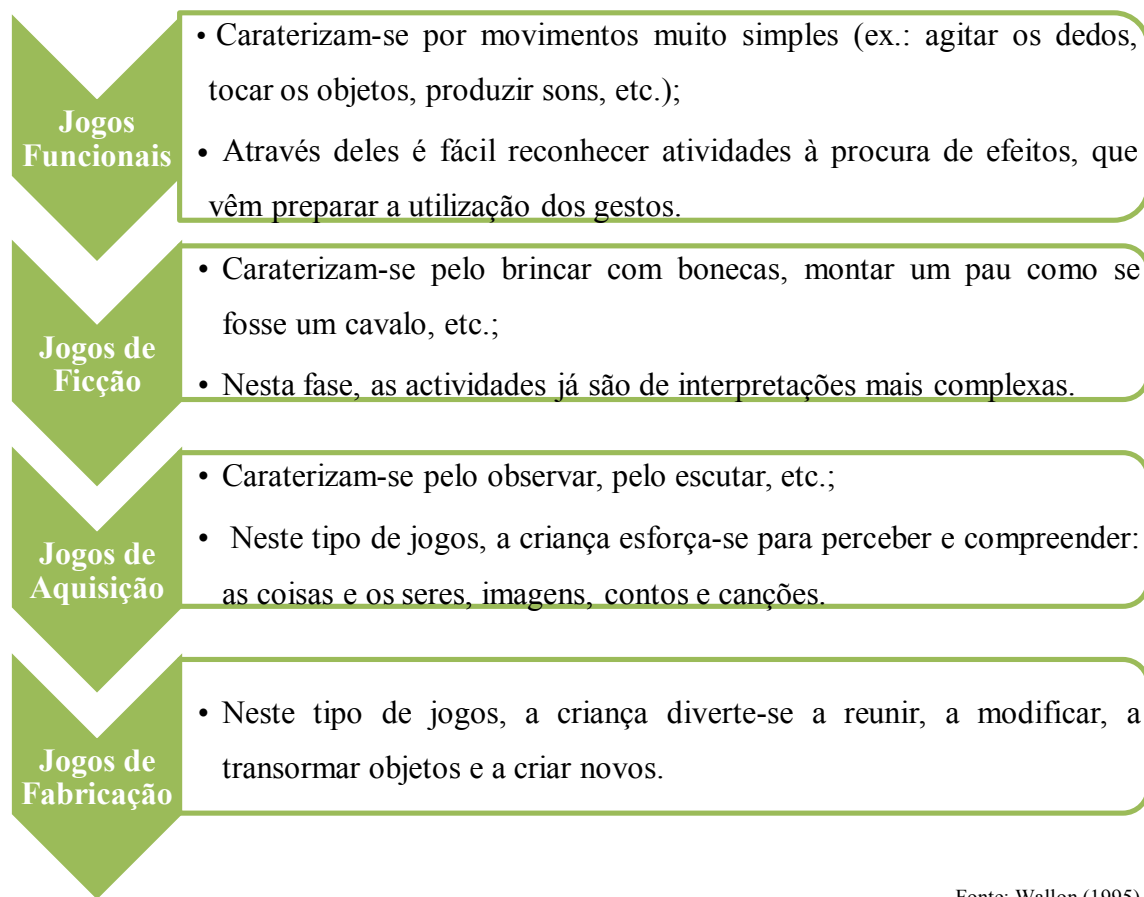
No que diz respeito aos “jogos de exercício simples”, estes constituem a forma inicial do jogo na criança e reaparecem ao longo de toda a infância sempre que é adquirida uma nova capacidade ou um novo poder. Assim sendo, pode-se dizer que estes são jogos que acompanham o ser humano desde os primeiros meses até à vida adulta. Este tipo de jogo é o primeiro a surgir na criança, é o que caracteriza o desenvolvimento pré-verbal e é o que põe em ação um diversificado conjunto de condutas, mas não modifica as estruturas do indivíduo.

Relativamente aos “jogos simbólicos”, estes surgem a partir dos dois anos. É nesta fase que a criança começa produzir representações de um objeto ausente e onde a maioria dos jogos realizados pertence ao desenvolvimento sensório motor.

Em relação aos “jogos de regras”, estes supõem a utilização da regra em prol das relações sociais e interindividuais. Normalmente, neste tipo de jogo, as regras são impostas pelo grupo e resultam da organização coletiva das atividades lúdicas.

Nas palavras de Piaget (1971: 148) “Exercício, símbolo e regra, tais parecem ser as três fases sucessivas que caracterizam as grandes classes dos jogos, do ponto de vista de suas estruturas mentais”.

Num outro panorama de classificação dos jogos, tem-se Wallon (1995) que defende que o jogo é uma atividade própria da criança. Para este autor, os jogos podem ser classificados em “jogos funcionais”, “jogos de ficção”, “jogos de aquisição” e “jogos de fabricação”. Como se pode observar, esquema abaixo apresentado, estes caracterizam-se por:



Fonte: Wallon (1995)

Figura III – Classificação dos jogos por Wallon

Segundo Moreira & Oliveira (2004: 58) “Jogar e brincar são actividades humanas praticamente tão antigas como o próprio homem (...)” mas, como se pode verificar estas não têm perdido a sua importância, muito pelo contrário, tem sido enaltecidas até à atualidade, tendo a cada dia que passa um relevo cada vez maior na sociedade, por isso, bem se pode dizer que “Na cultura contemporânea os jogos ocupam um lugar importante. Joga-se em todas as faixas etárias e em todos os estratos sociais, encontrando-se uma pródiga indústria relacionada com os mais variados tipos de jogos e brinquedos” (idem, 2004: 60).

Para Sousa (2003: 149) “(...) a actividade lúdica da criança brota espontaneamente, sai dela naturalmente, emerge de modo independente, sem a necessidade de qualquer intervenção do adulto”. Por outras palavras, pela actividade lúdica a criança, desenvolve-se e relaciona-se com os pares de uma forma espontânea, ela é ela própria e reage naturalmente ao que está realizando no momento, não sendo a intervenção do adulto necessária nestas situações.

Segundo o mesmo autor, “O jogo proporciona, de facto, grande prazer e satisfação à criança e são exactamente esta satisfação e prazer que a gratificam e estimulam de tal modo que quanto mais joga, mais se entrega e envolve na vivência lúdica” (idem, 2003: 152).

Como afirmam Condessa & Fialho (2010: 17):

“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”.

Em conformidade com o que, anteriormente, foi explanado, Condessa *et al.* (2009: 286) mencionam que “Pelo jogo, que é sempre uma actividade séria para a criança, ela aborda o mundo que a envolve e as regras da sua sociedade”.

Na ótica de Drew *et al.* (1997: 33) “Quando as crianças jogam, acontecem muitas coisas. Produz-se um intercâmbio entre as que jogam e as que observam, que se traduz em discussões, explicações, etc., e que contribui para as aproximar umas das outras”.

Concluindo, existe um leque variadíssimo de opiniões acerca do jogo, nomeadamente, definições, classificações e utilidades, contudo, todas as perspetivas, apesar de serem diferentes e/ou complementares, vêm mostrar que o jogo é benéfico para as crianças, pois permite que estas se desenvolvam de forma integral. Como opina Kishimoto (2002: 99) o jogo é um “(...) fator decisivo para assegurar o desenvolvimento natural da criança”.

2. O Jogo no Desenvolvimento Integral da Criança

“O termo desenvolvimento tem uma significação geral de crescimento, progresso, de desabrochamento. Aplicado à evolução da criança, significa que, quando a observamos no tempo constatamos um crescimento de estruturas somáticas, um aumento das possibilidades pessoais de agir sobre o ambiente, e por conseguinte, progressos nas capacidades de compreender e de se fazer compreender.”

(Vayer & Ronein, 1988: 15)

O desenvolvimento integral da criança, nomeadamente, o desenvolvimento dos domínios cognitivo, psicomotor e sócio afetivo, é algo que vai emergindo ao longo de toda a infância da criança.

Capítulo II – O Jogo como Veículo Promotor de aprendizagem e desenvolvimento da Criança

Ao falar-se em desenvolvimento é importante referir que este não ocorre de forma linear e que varia de criança para criança, isto é, as crianças não se desenvolvem em todos os domínios com a mesma rapidez e progressão e nem todas se desenvolvem de igual modo e em igual período de tempo, pois cada uma tem o seu ritmo e há uma diversidade de fatores que também podem influenciar o seu progresso. Como referem Delmine & Vermeulen (2001: 9) “Nenhuma criança se desenvolve em compartimento estanque: o seu desenvolvimento sofre, designadamente, a influência do estatuto socioeconómico, do fundo étnico e cultural do seu meio familiar”.

Tavares & Alarcão (1992: 86) acrescentam que “(...) o desenvolvimento humano é a expansão gradual das possibilidades latentes na estrutura do sujeito que progressivamente se vai construindo e refinando, adquirindo assim uma maior amplitude, sensibilidade e eficiência”.

Na perspetiva de Papalia *et al.* (2009: 10) “A mudança e a estabilidade ocorrem em vários *domínios*, ou dimensões, do eu”. Assim sendo, em seguida, estão apresentados os diversos domínios, mais precisamente, o cognitivo, o psicomotor e o sócio afetivo, respetivamente, e de que forma estes são desenvolvidos na criança através do jogo.

Explanando, primeiramente, sobre o *desenvolvimento cognitivo*, este é o que diz respeito às modificações que ocorrem nas atividades mentais. Como explicam Papalia *et al.* (2009: 10) é a “Mudança e estabilidade em capacidades mentais como aprendizagem, atenção, memória, linguagem, pensamento, raciocínio e criatividade (...)”.

Neste sentido, a criança, desde que nasce e ao longo de toda a sua infância, vai sendo confrontada com uma série de atividades que vêm proporcionar oportunidades de desenvolver e, com o tempo, de aperfeiçoar as suas competências a nível cognitivo. Assim sendo, visto que o jogo é um desses meios para a criança expandir o seu domínio cognitivo, ver-se-á em seguida, algumas ideias que apontam neste sentido.

Nesta ordem de ideias, Sá (1995: 4) vem referir que “O jogo também deve ser considerado um meio”, pois “A criança utiliza-o para construir o seu próprio conhecimento” (idem, 1995: 4).

Segundo Vandenplas-Holper (1983: 68):

“Alguns jogos de regras favorecem o desenvolvimento de *capacidades cognitivas* tais como a atenção e a concentração; outros convidam a encontrar um compromisso entre a rapidez e a precisão, a impulsividade e a

reflexividade; outros ainda ajudam a criança do jardim-escola a construir, em interação com os companheiros, certas noções operatórias”.

Na ótica de Rosamilha (1979), quando se fala sobre o domínio cognitivo estão implícitos uma série de conceitos e de habilidades de operação, que implicam no uso de conceitos, a linguagem, oral e escrita, e numerosos outros aspetos. Para este autor, “O jogo é uma forma de competência relevante ao estado subjetivo do sujeito” (idem, 1979: 84), por isso, “dentro de cada tipo de conhecimento podemos aproveitar para realizar atividades lúdicas. Todas as matérias escolares permitem-nas” (idem, 1979: 84).

Na opinião de Craidy & Kaercher (2001: 89) “(...) os jogos das crianças são fundamentais para o desenvolvimento de diferentes condutas e também para a aprendizagem de diversos tipos de conhecimentos”.

Analisando todas estas perspetivas, verifica-se que todas apontam para o sentido de que o jogo é um bom meio para desenvolver a criança a nível cognitivo, visto que estas ao jogarem estão expostas a situações que contribuem para a aquisição, desenvolvimento e aperfeiçoamento das suas competências cognitivas.

Relativamente ao *desenvolvimento psicomotor*, este envolve a combinação de habilidades físicas e de processos cognitivos. Como opinam Papalia *et al.*(2009: 10) este domínio envolve “O crescimento do corpo e do cérebro, as capacidades sensoriais, as habilidades motoras e a saúde (...)” e pode “(...) influenciar os outros domínios do desenvolvimento” (idem, 2009: 10).

Segundo Jacquin (1963), citado por Rosamilha (1979: 65), “O jogo põe em função, de maneira extremamente variada, todas as possibilidades da criança: força muscular, flexibilidade das articulações, resistência ao cansaço, respiração, precisão, de gesto, habilidade, rapidez de execução, agilidade, prontidão de respostas, reflexos, esparecimento, equilíbrio, etc.”.

Nesta linha de pensamento, Rosamilha (1979: 68) menciona que “As habilidades psicomotoras incluem a destreza manual e digital, a coordenação mãos-olhos, a resistência à fadiga, o equilíbrio físico, a visão periférica, etc.” e que “muitos jogos normalmente realizados pelas crianças permitem que elas se desenvolvam, alcançado pelo menos alguns desses objetivos e outras competências” (idem, 1979: 71).

Para Imai (2007: 58) “A escolha de um jogo ou brincadeira devem estar embasados nos objetivos propostos. Desse modo, o professor planeja ações que promovem, estimulem ou oferecem condições favoráveis ao desenvolvimento de um ou mais elementos psicomotores”.

Numa outra perspectiva, Neto (2003: 11) defende que:

“O esforço em manter a criança intelectualmente activa e corporalmente passiva implica uma atenção especial por parte dos especialistas ligados à educação e à saúde. A necessidade de actividade física e jogo espontâneo nesta fase de desenvolvimento é crucial, se não mesmo decisiva na delimitação de hábitos saudáveis para uma vida activa”.

Abreviando, o domínio psicomotor envolve tanto as habilidades cognitivas como as habilidades físicas. Assim, como os jogos potenciam o desenvolvimento, ao promover-se jogos que levem as crianças a desenvolver estas destrezas, estes só vêm trazer benefícios às mesmas, pois tanto o campo físico como o campo cognitivo são importantes para que a criança se expanda na integra.

No que concerne ao *desenvolvimento sócio afetivo*, este está relacionado com sentimentos e emoções e tem como objetivo desenvolver a personalidade da criança, tanto a nível pessoal como no relacionamento com os pares. Como aclaram Papalia *et al.* (2009: 10) é a “Mudança e estabilidade nas emoções, na personalidade e nos relacionamentos sociais”, que podem “afetar o funcionamento cognitivo e físico” (idem, 2009:10).

Nesta lógica de ideias, a criança desde que entra no mundo escolar depara-se com uma série de situações, com as quais terá de lidar e encontrar soluções, pois esta passa de um mundo “isolado” para um mundo “socialmente ativo”, onde é extremamente importante que comece a estabelecer relações e a integrar-se nos grupos, abrindo-se, assim, a variadíssimas emoções e sentimentos, que a ajudarão a desenvolver-se a nível social e afetivo.

Nesta linha de pensamento, Rino (2004: 10) vem proferir que “(...) jogar contém elementos de socialização e de aquisição de regras e de valores”.

Na mesma ótica, Vandenplas-Holper (1983: 47) menciona que “(...) o jogo é sobretudo uma situação privilegiada de interação e de desenvolvimento social” e que “os jogos de regras contribuem também para o desenvolvimento social e afectivo” (idem, 1983: 69).

Num outro panorama, Rosamilha (1979: 91) refere que as “Atividades recreativas e físicas, com ou sem forma de jogos, podem influenciar positivamente vários (...) aspectos afetivo-sociais das crianças”. Este autor, ainda explica que “No caso humano, o jogo permite à criança desenvolver um ego mais forte, por meio de manipulação simbólica do ambiente” (idem, 1979: 92).

Capítulo II – O Jogo como Veículo Promotor de aprendizagem e desenvolvimento da Criança

Para Sousa (2003: 167) “Através do jogo, a criança engrandece-se, realiza-se, satisfaz-se, cria novas potencialidades e desenvolve a sua personalidade”.

Segundo Moreira & Oliveira (2004: 63):

“É consensual entre os especialistas que o jogo tem um valor formativo insubstituível desempenhando funções tanto ao nível da integração como da interação social. Por isso os jogos desempenham um papel primordial nos processos de socialização dos mais novos e no desenvolvimento da cognição, de atitudes, emoções e mesmo manipulação de objectos, sendo fundamentais para a iniciação das crianças no saber cultural do grupo e na sua forma de entender o mundo”.

Assim sendo, é bem visível que o jogo é um meio muito importante para o desenvolvimento social e afetivo da criança, porque possibilita uma série de situações onde esta tem de interagir algumas vezes sozinha e a maioria das vezes com os outros e, também, porque proporciona a expressão de sensações, emoções e sentimentos. Como expressa Craidy & Kaercher (2001: 89) pode-se “(...) definir o espaço do jogo como um espaço de experiência e liberdade de criação no qual as crianças expressam suas emoções, sensações e pensamentos sobre o mundo e também um espaço de interação consigo mesmo e com os outros”.

Refletindo sobre todos estes domínios, de uma forma global, constata-se que todos eles são fundamentais para o desenvolvimento integral da criança, pois todos, cada um no seu campo, trazem uma série de aptidões que vêm fazer com que a criança cresça tanto a nível cognitivo, psicomotor e social e afetivo. Para além disso, é de salientar que “A articulação entre os diferentes níveis de desenvolvimento (motor, afetivo e cognitivo) não se dá de forma isolada, mas sim de forma simultânea e integrada” (Craidy & Kaercher, 2001: 27), ou seja, cada domínio da criança não se desenvolve de forma isolada, pois deste modo a criança não iria expandir-se na sua totalidade, só através da integração dos vários domínios é que esta cresce de forma integral e saudável, sendo, para isso, necessário, proporcionar ações que estimulem um desenvolvimento completo.

Como se pode verificar através dos diversos domínios há um instrumento que auxilia este crescimento global da criança, e que, segundo vários autores, é um potenciador dessas áreas. Este instrumento é o jogo, que para além de ser apresentado como importante em cada um dos domínios, também é considerado um excelente meio no desenvolvimento dos três domínios em simultâneo.

Neste seguimento, Condessa (2009: 20) explica que:

“(…) o comportamento de brincar durante os primeiros anos de vida tem muitas vantagens no desenvolvimento humano: a estruturação do cérebro e respectivos mecanismos neurais; na evolução da linguagem e literacia; na capacidade de adaptação física e motora; na estruturação cognitiva e resolução de problemas; nos processos de sociabilização; e, finalmente, na construção da imagem de si próprio, capacidade criativa e controlo emocional”.

A acrescentar a esta ideia, Rino (2004: 22) disserta que “(…) os jogos põem em destaque as suas potencialidades nos domínios cognitivo, afectivo e psicomotor, assim como nas relações entre estes domínios”.

Concluindo, nas palavras de Condessa (2009: 109), quando as crianças jogam “(…) elas 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”.

3. O Jogo como veículo promotor de aprendizagem

“A aptidão para aprender deve ser considerada uma propriedade do sistema nervoso, uma vez que é este que permite que a construção realizada, isto é, o conhecimento adquirido, se inscreva duravelmente, sob forma de uma propriedade associativa estável entre os neurónios.”
(Vayer & Ronein, 1988: 51)

Como está explicito, no ponto anterior, o jogo é um recurso que potencializa o desenvolvimento da criança a todos os níveis. Através deste ela consegue ampliar as suas aptidões intelectuais, motoras, sociais e afetivas. Assim sendo, visto que este instrumento é encarado como um elemento positivo para o desenvolvimento integral da criança, este também poderá ser visto como um veículo promotor de aprendizagens, pois estas estão estritamente ligadas a todos os domínios.

Nesta ordem de ideias, ao longo deste ponto, será explanado a importância do jogo na aprendizagem e de que maneira se proporciona momentos de conhecimentos através deste, contudo, antes de se passar para esta relação entre jogo e aprendizagem, falar-se-á, um pouco sobre o processo de aprender.

Assim, começando por se definir *aprendizagem*, esta é entendida como “(...) uma *construção pessoal*, resultante de um *processo experiencial*, interior à pessoa e que se traduz numa *modificação de comportamento relativamente estável*” (Tavares & Alarcão, 1992: 87).

Como explicam Coll & Marchesi (1996: 154):

“Em todo processo de aprendizagem há alguém, há um *sujeito*, que aprende. Este alguém – suas características, sua capacidade, aptidões e interesses, mas também suas energias, seus processos próprios, sua auto-consciência – é relevante para os processos através dos quais o aprender é construído”.

Por sua vez, Sá (1995: 7) vem acrescentar a estas ideias, que “(...) a aprendizagem está sempre associada a um contexto, mas é essencialmente um processo pessoal e de construção e compreensão”.

Na perspectiva de Rocha (1999: 7), a aprendizagem “É a aquisição de novos comportamentos ou a mudança de comportamentos pré-existentes”.

Neste sentido, pode-se constatar que a aprendizagem é um processo interno que se desenvolve em cada indivíduo. Este processo vem fazer com que cada sujeito construa o seu conhecimento, através da aquisição e/ou da modificação dos já existentes. Falando especificamente da aprendizagem no contexto educativo, esta tem como finalidade “(...) ajudar a desenvolver no educando as capacidades que lhe permitam ser capaz de entrar numa relação pessoal com o meio em que vive (físico e humano) servindo-se para esse efeito, das suas estruturas sensório-motoras, cognitivas, afectivas e linguísticas” (Tavares & Alarcão, 1992: 89-90).

Nesta perspectiva, os mesmos autores vêm referir que:

“Num processo de ensino/aprendizagem há a considerar um professor que cria condições de aprendizagem e os alunos que se movem no contexto das situações criadas. Para estabelecer essas condições o professor pensa nos objectivos do seu ensino em termos do que vai ensinar e como vai avaliar; pensa, em seguida, nas estratégias de ensino/aprendizagem: como motivar os alunos, como mantê-los interessados, como explicar o assunto, como criar condições de prática, fixação, integração e transferência, como manter um clima emocional conducente à aprendizagem, etc.” (idem, 1992:118).

Na mesma lógica, Cruz & Fonseca (2002: 183) vêm dizer que “Aprender envolve a simultaneidade da integridade neurobiológica e a presença de um contexto social facilitador”.

Capítulo II – O Jogo como Veículo Promotor de aprendizagem e desenvolvimento da Criança

Assim, quando se fala em aprendizagem no contexto escolar, pode dizer-se que esta resulta “(...) fundamentalmente, de um processo de interacção com as pessoas, com as ideias, o meio e as coisas” (idem, 2002: 89) e que deve ser “(...) concebida e organizada no quadro global da educação, entendida cada vez mais como um processo permanente ao longo da vida de cada um (...)” (Ribeiro, 1990: 18).

Neste contexto, as/os crianças/alunos devem ter oportunidades para aprender e apreender os diversos conceitos de formas apelativas e diversificadas. Para isto, os educadores/professores devem proporcionar momentos diferenciados, recorrendo a uma série de recursos, “fugindo”, assim, de uma rotina de mera exposição/debitação de conhecimentos. Como explica Silver (2010: 33):

“Qualquer currículo proporciona inúmeras oportunidades de integrar diferentes estilos no processo de aprendizagem dos alunos. Ao promover a emergência de opções e de ideias que se inscrevam nas unidades didácticas, pode assegurar a solidez do currículo e o envolvimento de todos os alunos”.

Um dos recursos que pode ser utilizado no contexto educativo, que pode ser considerado um facilitador no processo de ensino e de aprendizagem das/dos crianças/alunos é a brincadeira e o jogo. Este possibilita que a criança se desenvolva e adquira uma série de competências e também permite a aquisição e assimilação de conceitos/conteúdos programáticos que o educador/professor tenha de transmitir aos seus educandos. Assim, como explica Pereira & Pinto (2001: 38) “O jogo pode ser utilizado como um meio de utilização pedagógica com uma linguagem universal e um poder robusto de significação nas estratégias de ensino-aprendizagem”.

Segundo o mesmo autor “A existência de ambientes lúdicos em situações de aprendizagem escolar permite que as crianças obtenham mais facilidade em assimilar conceitos e linguagens progressivamente mais abstractas” (idem, 2001: 38).

Neste sentido, Chateau (1987: 126) já referia que “O uso (...) dos jogos educativos se justifica então pela necessidade em que se encontra a criança de aprender logo o que é uma tarefa”, através do jogo “(...) a criança toma contacto com as outras, se habitua a considerar o ponto de vista de outrem, e sair de seu egocentrismo original” (idem, 1987: 126).

Clarificando as ideias, anteriormente mencionadas, Tavares (1994: 69) profere que:

“É jogando que a criança compara, relaciona, classifica, ordena e generaliza.

Interagindo com os seus pares e com o brinquedo, a criança desenvolve a

capacidade de observação e de identificação, e selecciona de uma forma gradual, o igual, o diferente, constituindo conjuntos e seriações”.

Para Sá (1995) e Sousa (2003) o jogo é mais uma «ferramenta» ao serviço da educação. Tendo Sá (1995: 9) explicado sobre esta sua perspetiva que o jogo educativo é “Uma actividade para a qual foram definidos um conjunto de objectivos educacionais, cognitivos ou afectivos, e são determinados pelas pessoas que planeiam o ensino, antes de eles serem jogados pelos estudantes (...)” e Sousa (2003: 149) mencionado que “(...) encontrou-se na actividade lúdica da criança o mais forte meio de processar a educação (...)”.

Acerca desta temática, a Equipa de Formadores da Seies (1997: 9) vem acrescentar que:

“(...) entende-se como Jogo Pedagógico 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”.

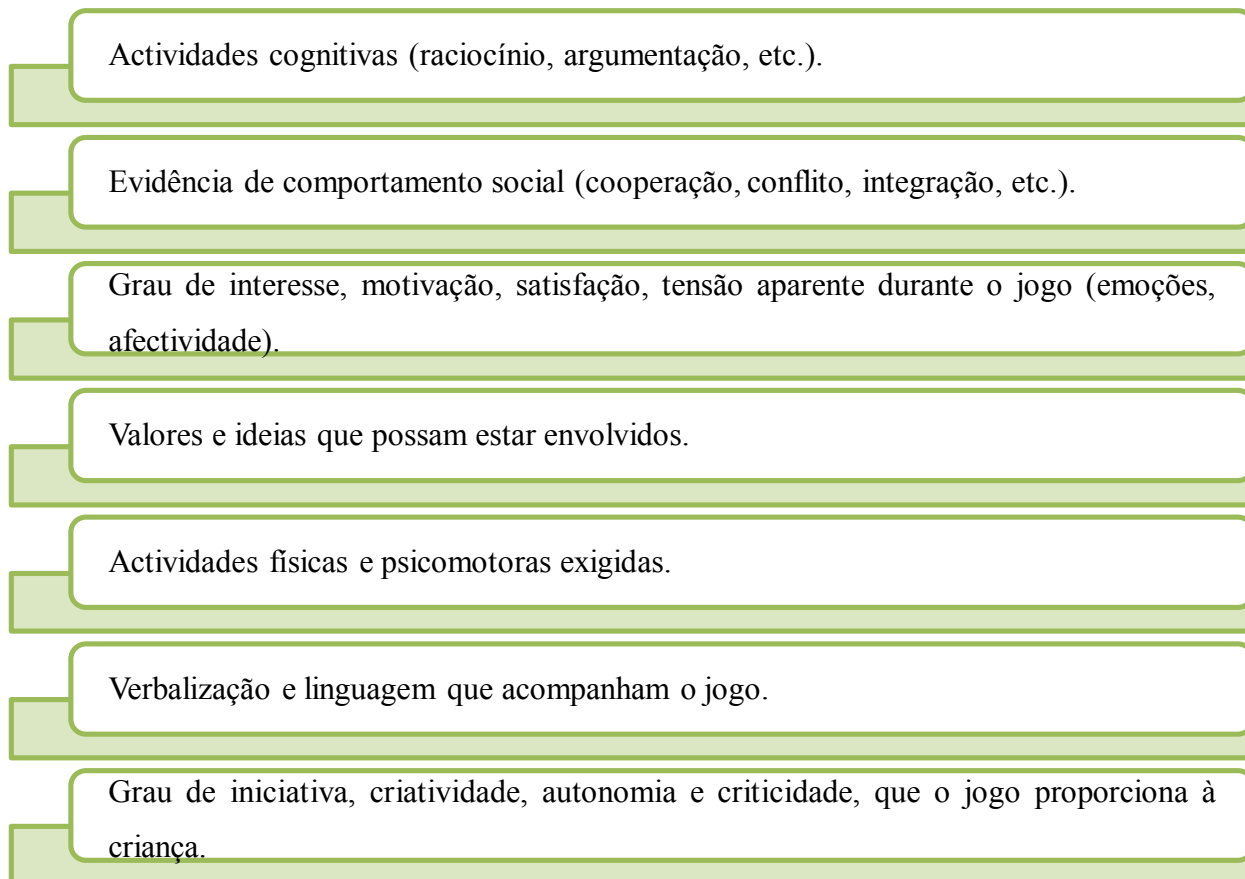
Como se pode verificar, através de diversos autores, o jogo é um instrumento com muitos benefícios para o meio educativo, pois ajuda na aquisição de conhecimentos por parte das/dos crianças/alunos, na medida em que é um recurso que as crianças gostam de manipular e utilizar e porque estimula e motiva as mesmas. Como salienta Moreira & Oliveira (2004: 84) “(...) o jogo é uma atividade reconhecida pelo seu potencial formativo e educativo (...)”.

Este autor ainda reforça a ideia de que:

“Através do jogo pode obter-se informações sobre o comportamento social e individual das crianças, sobre as suas ideias, interesses e valores, e, ainda, desenvolverem-se aprendizagens específicas. Por isso, ao incluir o jogo nas suas práticas educativas o educador deve definir claramente os objectivos que pretende alcançar, o que implica uma análise prévia do jogo” (idem, 2004: 85).

Esta ideia vem esclarecer que o jogo é um bom recurso a ser empregue pelo educador/professor em sala de actividades/sala de aula, visto que lhe permite retirar informações muito pertinentes sobre o estado de desenvolvimento e de aprendizagem de cada criança/ aluno, desde que os objetivos, as competências e os conceitos a desenvolver estejam bem definidos.

Nesta linha de pensamento, Friedmann (2002), citado por Moreira & Oliveira (2004), apresenta um conjunto de itens que devem ser analisados e observados em cada jogo, que podem ser consultados através do esquema em seguida apresentado.



Fonte: Adaptado de Friedmann (2002), *in* Moreira & Oliveira (2004)

Figura IV – Itens que devem ser analisados e observados em cada jogo

Analisando o esquema anterior, averigua-se que o jogo além de beneficiar a aprendizagem das crianças, também fornece ao educador/professor uma série de informações a todos os níveis, que podem ir sendo atualizadas, a cada jogo que é realizado, levando o mesmo a observar a evolução de cada criança, ao longo do tempo. Por isso, para que haja a observação dos aspetos acima referidos (Figura IV), o educador/professor tem de pensar na utilidade de cada jogo em termos educativos, nunca se esquecendo que para o jogo ser útil em termos pedagógicos este deve:

- “1. sugerir algo interessante e desafiador que as crianças tenham de descobrir como fazer;
2. fazer com que seja possível para as crianças julgarem seu próprio desempenho;

3. permitir que todos participem ativamente do jogo.”

(DeVries *et al.*, 2004: 192)

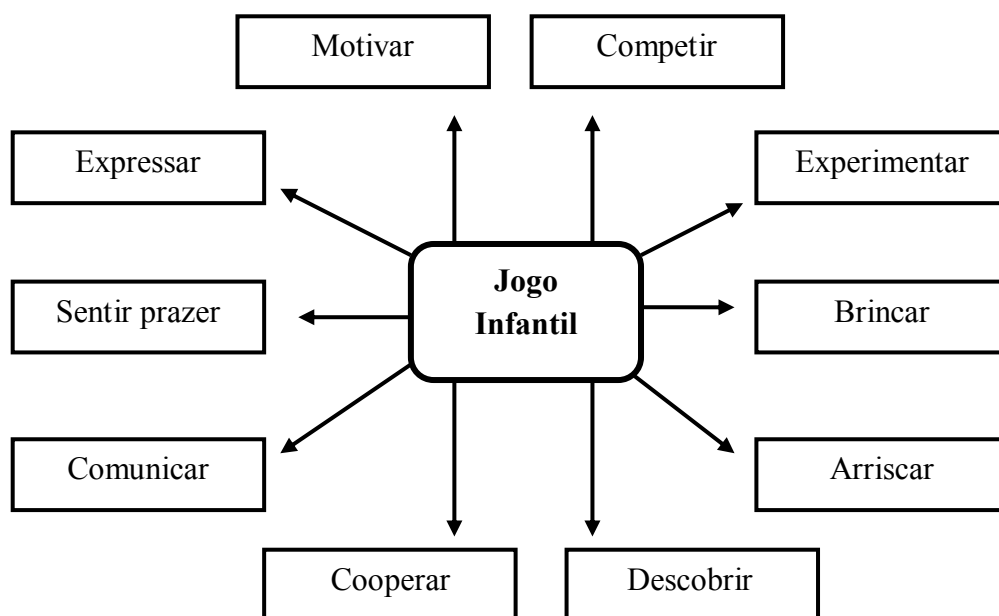
Pode-se mesmo dizer, nas palavras de Liublinskaia (1973: 25), que “Através do jogo, o educador integra a criança na colectividade, amplia e precisa os seus conhecimentos e forma as mais valiosas qualidades morais e volitivas do indivíduo que cresce”.

Nesta ordem de ideias, Leitão *et al.* (1993: 169) opinam que “O jogo tem razão de ser e utilidade tanto para a criança como para os adultos”.

Como se tem aferido, ao longo deste ponto, o jogo tem grande impacto na aprendizagem das/dos crianças/alunos, como podemos comprovar, nas palavras de Wassermann (1994: 39) “O jogo permite às crianças estudar o conceito através de uma observação activa e investigadora (...)” continuando, segundo este autor, “O jogo é, geralmente, levado a cabo em grupos de aprendizagem, em que os alunos cooperam uns com os outros e contribuem substancialmente para as investigações e os esforços criativos de cada um” (idem, 1994: 39), este “(...) fornece terreno fértil para a aprendizagem das crianças, (...) permite envolvimento activo, experimental: testar e experimentar, manipular variáveis, reunir dados em múltiplos contextos diferentes, e interpretar dados para desenvolver o entendimento dos conceitos” (idem, 1994: 117).

Por isso, “Os professores são responsáveis pela criação de actividades e experiências para os seus alunos (...) e pela preparação de materiais de aprendizagem originais, seleccionando os que lhe parecem mais adequados às necessidades de cada aluno” (idem, 1994: 51), estes devem preparar os jogos “(...) com base num conceito que seja contemplado pelo programa curricular e que seja importante que as crianças estudem e aprendam” (idem, 1994: 39).

É de salientar, ainda, que “O educador deve pensar nos aproveitamentos pedagógicos, por forma a motivar (...)” (Neto, 2003: 160) as crianças. O educador/professor deve pensar que ao proporcionar um jogo consegue desenvolver diversos fatores nas/nos crianças/alunos, como mostra a figura seguinte.



Fonte: Adaptado de Neto (2003)

Figura V – A multifuncionalidade do jogo infantil

Concluindo, citando Leite & Rodrigues (2001: 30), “No contexto escolar, o recurso ao jogo constitui uma prática relativamente consensual, (...) seja pelas suas vantagens focalizadas no treino ou na estimulação ou na facilitação de aprendizagens, seja na socialização ou no mero prazer”. Este instrumento é um recurso eficaz para desenvolver a/o criança/aluno e para facilitar as aprendizagens, pois tem a capacidade de motivar, manter o interesse, proporcionar momentos de partilhas e de cooperação e de levar à apreensão, à compreensão e à prática de vários saberes.

A colorful illustration of a teacher and four children. The teacher, a woman with long brown hair, is smiling and looking towards the children. The children are diverse in appearance and are engaged in various activities: one is holding a book, another is pointing, and others are looking towards the teacher. The background is a soft, light blue and green wash.

Capítulo III

O Estágio Pedagógico

- 1. Estágio Pedagógico no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico**
- 2. EB1/JI de São Roque II – Canada das Maricas**
 - 2.1. Caracterização do Meio Envoltente**
 - 2.2. Caracterização da Escola**
- 3. Estágio no Pré-Escolar**
 - 3.1. Caracterização da Sala de Atividades**
 - 3.2. Rotinas do Grupo de Crianças**
 - 3.3. Caracterização do Grupo de Crianças**
 - 3.4. Plano de intervenção – Atividades/Estratégias de Aprendizagem**
 - 3.5. Análise das atividades do Pré-Escolar em que o jogo foi utilizado como veículo promotor de aprendizagem e desenvolvimento da criança**
- 4. Estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico**
 - 4.1. Caracterização da Sala de Aula**
 - 4.2. Caracterização da Turma**
 - 4.3. Plano de intervenção – Atividades/Estratégias de Aprendizagem**
 - 4.4. Análise das atividades do 1.º Ciclo em que o jogo foi utilizado como veículo promotor de aprendizagem e desenvolvimento da criança**

Introdução

Este terceiro capítulo tem como objetivo primordial dar a conhecer o *processo de estágio* e todas as ações que estiveram a ele associadas.

Neste sentido, é de salientar, que todo este processo de estágio, integrado no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, englobou dois momentos de estágio diferentes, em níveis de ensino distintos (pré-escolar e 1.º ciclo) proporcionados pelas unidades curriculares de Prática Educativa Supervisionada I e de Prática Educativa Supervisionada II, que visam proporcionar aos formandos “(...) a aprendizagem dos conteúdos científicos e das práticas pedagógicas fundamentais que garantem a formação docente e a sua preparação para o exercício da profissão” (Arroteia, 2008: 165).

Assim sendo, durante este ponto será apresentada uma sucinta descrição de como o processo de estágio decorreu, falando, por isso, na estrutura deste processo e, também, dos intervenientes que nele estiveram envolvidos.

Para além disso, far-se-á uma sucinta exploração aos dois contextos de estágio, isto é, será caracterizada a escola – EB1/JI de São Roque II – onde decorreram as duas práticas pedagógicas e o seu meio envolvente; a organização da sala de atividades e da sala de aula; as rotinas e os horários; o grupo de crianças e a turma; e, também, serão apresentadas quatro atividades desenvolvidas, no decorrer dos estágios, que envolveram ações relacionadas com a temática em estudo deste relatório, havendo, por isso, uma pequena descrição das mesmas e as devidas análises e reflexões.

1. Estágio Pedagógico no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

“A Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e propostas teóricas e práticas que (...) estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem”.

Garcia (1999: 26)

Como se pode apurar nas palavras do autor anterior, tanto a formação inicial como a formação contínua são importantes para um bom desenvolvimento profissional. Destacando, agora, a formação inicial (em contexto dos estágios pedagógicos), pode-se verificar que esta é essencial no processo de formação, pois possibilita que os futuros profissionais adquiram conhecimentos, competências e disposições, podendo, assim, intervir como educadores/professores em todos os procedimentos do processo educativo.

Os dois estágios foram realizados no mesmo estabelecimento de ensino, denominado EB1/JI de São Roque II – Canada das Maricas (que pertence à Escola Básica Integrada da Roberto Ivens).

O processo do estágio pedagógico iniciou-se com o sorteio dos orientadores do estágio e das escolas; com a proposta de calendarização que incluía as datas de entrega de documentos e das intervenções individuais em cada núcleo de estágio; e, também, algumas reuniões de transmissão de informações essenciais para que o processo de estágio fosse alcançado com sucesso. Assim sendo, foi proposta, pelos orientadores da universidade, a elaboração de um documento, designado de Projeto Formativo (ver Anexos I e VIII), que serviu de base para todo o estágio pedagógico.

Nesta linha de pensamento, o Projeto Formativo (PF) deve ser visto como refere Mendonça (2002: 17) como:

“(...) um processo consciente. Concretiza-se pela identificação de uma tensão diferencial entre o que se deseja e o que se faz. Possui por isso uma finalidade e prevê um certo número de meios para atingir essa finalidade. Precisa-se sob a

forma de um plano de actividades sucessivas e significativas. Integra um produto que é avaliado”.

E deve ter em atenção que:

“Distingue-se de uma mera actividade de ensino-aprendizagem pelo sentido que possui, pela intencionalidade que o orienta, pela organização que pressupõe, pelo tempo de realização que o acompanha e pelos feitos que produz, como tal, envolve uma articulação entre intenções e acções, entre teoria e prática, organizada num plano que estrutura essas acções”. (Leite *et al.* 2005: 25)

Por outras palavras, o PF é considerado um documento de grande importância, que deve ser elaborado com todo o cuidado, para tal, deve ser pensado com muita responsabilidade, havendo para isso uma reflexão prévia daquilo que se prevê fazer, uma recolha de informações e uma análise documental sobre o contexto onde o estágio se irá realizar. Assim, no PF devem ser incluídos a caracterização do meio em que a escola se insere, a caracterização da escola, a caracterização da sala de actividades/sala de aula, a caracterização do/da grupo/turma e suas rotinas/horário, uma proposta de calendarização (onde são apresentadas os temas/conteúdos a serem trabalhados ao longo do estágio) e os métodos, as metodologias, macro estratégias e a avaliação a serem utilizados ao longo de todas as intervenções.

É de salientar, que na PES I cada núcleo de estágio era constituído por três elementos (A, B e C) e que na PES II cada núcleo de estágio era constituído por um par pedagógico (A e B). E que, para além disso, nos dois estágios, como está descrito no Capítulo I, houve momentos de observação, planificação e intervenção, avaliação e reflexão.

Relativamente à observação, esta ação esteve sempre presente durante todo o processo, no início das práticas quando se observava as/os crianças/alunos e os documentos da escola e do/da grupo/turma, ao longo das intervenções ao atender as/os crianças/alunos e durante as intervenções do(s) outro(s) formando(s) do núcleo de estágio.

No que diz respeito ao processo de planificação, na fase de pré ação, este foi sempre executado em dois momentos, um dos momentos era realizado na escola onde, em conjunto com a orientadora cooperante, se discutiam as ideias que eram pensadas para cada intervenção e o outro momento, realizado na universidade, onde todos os núcleos do mesmo orientador da universidade se reuniam para apresentarem as suas propostas em relação a cada atividade.

Após as reuniões de planificação e depois de definidas e acertadas todas as atividades, cada estagiário realizava a sua intervenção. É de referir, que no estágio do pré-escolar cada estagiário teve três intervenções, sendo duas delas de dois dias e a outra de uma semana intensiva. Já no estágio do 1.º ciclo do ensino básico cada estagiário teve cinco intervenções, sendo quatro de dois dias e meio e uma semana intensiva.

O processo de avaliação decorreu em duas etapas distintas, numa primeira etapa era efetuada a avaliação diagnóstica das/dos crianças/alunos (através de documentos escritos) e numa segunda fase (final do estágio) era efetuada a avaliação (formativa/ sumativa) por cada formando (incluindo-se, esta avaliação, o parecer dos orientadores – da universidade e do cooperante, do(s) colega(s) de estágio e do próprio estagiário).

Por fim, a reflexão acompanhou sempre todo o processo dos estágios, visto que estava presente nos momentos de planificação, após cada intervenção (com o orientador cooperante) e nas reuniões plenárias dos vários núcleos de estágio pertencentes ao mesmo orientador da universidade (onde participavam o orientador da universidade, os vários orientadores cooperantes e os vários estagiários).

2. EB1/JI de São Roque II – Canada das Maricas



Figura VI – EB1/JI de São Roque II – Canada das Maricas

2.1. Caracterização do Meio Envolve

Quando se fala no meio envolvente não se pode pensar só naquilo que este oferece e no modo que este pode ajudar na aprendizagem das crianças aquando da prática, tem de se pensar que este também é uma forma de se conhecer melhor as vivências das mesmas, contribuindo, desta forma, para a compreensão de determinadas atitudes que as crianças possam ter perante determinadas situações e, também, determinados comportamentos. Segundo Silva *et al.* (1997: 33) “(...) o meio social envolvente – localidade ou localidades de onde provêm as crianças que frequentam um determinado estabelecimento de educação pré-escolar, a própria inserção geográfica deste estabelecimento – tem também influência, embora indirecta, na educação das crianças”.

Neste sentido, a freguesia de S. Roque, onde se localiza a Escola EB1/JI São Roque II - Canada das Maricas, situa-se na costa sul da ilha de São Miguel e é parte integrante da cidade de Ponta Delgada. Confronta com o mar e com as freguesias de Livramento, Fajã de Baixo, S. Pedro, Pico da Pedra (Ribeira Grande) e Rabo de Peixe (Ribeira Grande), apresenta uma área de 7,16 km² e tem cerca de 4940 habitantes.

Nesta freguesia situam-se vários estabelecimentos, que contribuem para o seu desenvolvimento financeiro, como a Fábrica de Conservas “Corretora”, que atualmente se destina ao fabrico de conservas de fruta; a Nova Gráfica (gráfica); uma farmácia; um pequeno Posto de Correios; um talho; uma peixaria; alguns estabelecimentos de venda de eletrodomésticos, mobiliários, ferragens e material de construção; alguns restaurantes; pequenas casas de pasto; alguns cafés; um supermercado; e um Apart-Hotel.

Para além disso, esta também possui outras instalações, entre elas, o Estádio Municipal, utilizado para a prática de futebol e de outras modalidades desportivas; a Junta de Freguesia de São Roque; um Centro Social Paroquial com creche, jardim de infância e lar de idosos; e praias.

Relativamente ao seu Património Cultural, esta freguesia dispõe de uma Igreja Paroquial, várias ermidas, fontenários e um miradouro, situado no ilhéu de São Roque, também conhecido por “Rosto do Cão”.

2.2. Caracterização da Escola

Quando se caracteriza uma escola tem de se ter em atenção a tudo o que esta engloba, isto é, todos os seus recursos e não considerar que o que caracteriza um estabelecimento de ensino são, somente, os atributos físicos que este dispõe. Nesta ordem de ideias, Solé (2001: 115) refere que “As escolas e os institutos possuem uma série de recursos (...). São recursos de tipo pessoal (professores, alunos, famílias, pessoal não-docente), material (mobiliário, material didático, prédio e instalações, recursos financeiros) e funcional (formação, tempo)”.

A EB1/JI São Roque II – Canada das Maricas faz parte de um dos seis estabelecimentos que compõem a unidade orgânica da Escola Básica Integrada Roberto Ivens, situada na cidade de Ponta Delgada, e foi inaugurada no ano de 1988.

É uma escola do tipo P3 que possui três blocos (o bloco amarelo, o bloco azul e o bloco verde), tendo cada bloco dois pisos; também dispõe de várias estruturas de apoio; e de um polidesportivo utilizado para a prática de expressão físico-motora e de outras modalidades desportivas.

Para além disso, a escola ainda desfruta de um polivalente (ginásio), uma arrecadação para o material de educação física, uma cozinha, um refeitório, dois gabinetes (um com o telefone e internet e outro com o material pedagógico e reprografia) e uma arrecadação onde se guarda o material de som e audiovisuais.

Quanto ao espaço exterior, a escola tem um recreio amplo, com espaços cobertos (alpendres dos blocos), um pequeno parque infantil, um campo de jogos, que por vezes era utilizado para a prática de expressão físico-motora e para a realização de jogos, e espaços verdes.

3. Estágio no Pré-Escolar

“A actividade do educador destina-se, antes de mais a proporcionar a actividade da criança. (...) a sua acção educativa é muito importante na preparação do espaço e materiais que se oferecem à experimentação (...). É necessário, também que o educador encontre uma forma de organizar os tempos de experimentação diversificada com os objectos, as situações e os acontecimentos. É necessário que esse tempo permita os tipos de interacção diferenciada (...).”

(Formosinho, 1996: 70-71)

3.1. Caracterização da Sala de Atividades

“Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender.”

(Silva et al., 1997: 37)

A sala de atividades, onde decorreu o estágio pedagógico, situava-se no rés-do-chão do edifício. Era uma sala ampla, que possuía duas janelas grandes que davam para o exterior, tornando, por isso, o espaço claro (devido à entrada de luz) e com bom arejamento. Para além disso, esta sala estava dividida em várias áreas distintas, que permitiam às crianças uma fácil circulação e observação de tudo o que as rodeava, nomeadamente, os materiais e as áreas.

Relativamente à organização do espaço (Figura VII), este estava dividido em nove áreas de atividades, mais precisamente a “manta”, a área da biblioteca, a área da casinha das bonecas/ mercearia, a área dos jogos de mesa, a área da garagem/ carpintaria, a área do desenho livre e a área da plasticina/ modelagem. É de referir, que todas as áreas apresentavam objetivos que definiam a atividade a ser realizada e se a brincadeira era livre ou orientada pela Educadora.

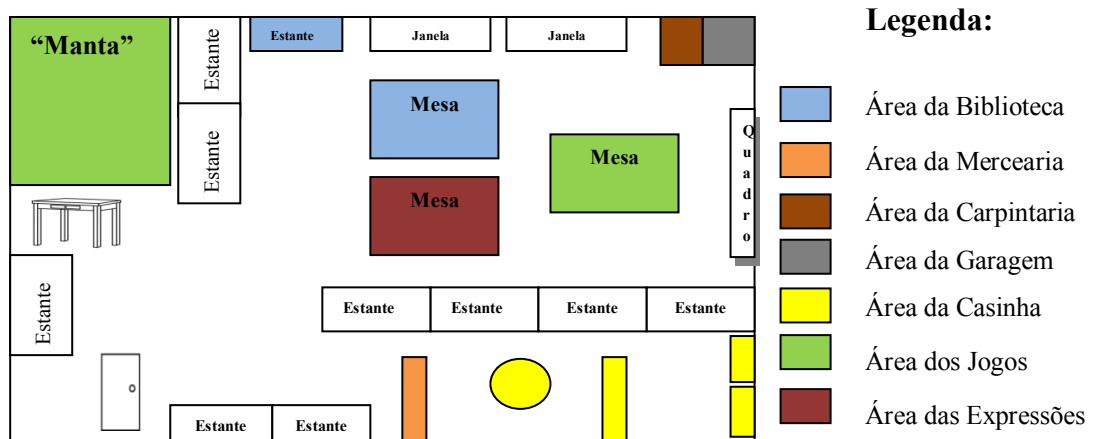


Figura VII – Planta da sala de atividades

Quando se entrava na sala de atividades, encontrava-se, em frente à porta, o cantinho do acolhimento, denominado “manta”. Este era constituído por um tapete, onde todo o grupo

de crianças se juntava no início de cada sessão, após o intervalo e depois da hora de almoço. Era nesta área que se fazia o acolhimento matinal, a planificação do dia, a avaliação das tarefas efetuadas, a síntese de memória, o incentivo do espírito crítico e participativo, a melhoria da linguagem expressiva e compreensiva e, também era o sítio onde se realizavam as rotinas diárias e as atividades em grande grupo, como cantar, contar histórias, ver pequenos filmes, etc.

Ao lado da manta (lado direito) encontrava-se a área da biblioteca, onde havia uma estante com alguns livros. Esta área tinha como intuito estimular a concentração, o gosto pelos livros, a associação de ideias, a imaginação, a socialização, a comunicação e o desenvolvimento da linguagem e do vocabulário.

A área da casinha das bonecas/ mercearia situava-se do lado direito da porta de entrada e tinha como objetivos principais a promoção da socialização, da imitação, da coordenação motora, da independência, das regras sociais, do desenvolvimento da linguagem e do desenvolvimento das capacidades perceptivo-motoras.

No que diz respeito à área dos jogos, esta estava dividida em duas zonas, sendo estas a “manta” e as mesas, nestes dois locais estavam dispostos, em estantes, os jogos que podiam ser utilizados pelas crianças. Esta área tinha a intenção de promover nas crianças, a motricidade, a capacidade de inventar e construir, a socialização, a atenção e a memória, a linguagem e o raciocínio lógico e matemático.

A área da garagem/ carpintaria localizava-se junto às janelas. Nesta área as crianças podiam desenvolver o jogo do “faz-de-conta”, o divertimento, a descarga de energia, a socialização e a motricidade.

Por fim, a área das expressões (musical e plástica) desenvolvia a imaginação, a educação no sentido estético e as destrezas manipulativas. As atividades realizadas nesta área eram feitas nas mesas da sala de atividades.

Todas as áreas, acima apresentadas, tinham um número de crianças estipulado, para promover um clima agradável e adequado ao contexto em questão.

Falando ainda da organização espacial, é ainda de referir que à entrada da sala encontrava-se um computador, três estantes com dossiês, jogos, materiais escolares utilizados pelas crianças e os seus trabalhos, dois quadros e placards de cortiça onde eram expostos os trabalhos das crianças, relativos às temáticas abordadas no momento e a temas já abordados durante o ano letivo.

3.2. Rotinas do Grupo de Crianças

A organização do tempo educativo corresponde, no geral, a uma distribuição organizada e flexível, com caráter de periodicidade e com sentido para as crianças, pois é através das referências temporais que as crianças compreendem o tempo, nomeadamente, o passado, o presente, o futuro, o dia, a semana, o mês e o ano.

Segundo Silva *et al.* (1997: 40):

“A sucessão de cada dia ou sessão tem um determinado ritmo existindo, deste modo, uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações. Nem todos os dias são iguais, as propostas do educador ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual.”

Assim sendo, no que diz respeito às rotinas educativas, da sala de atividades, estas podem ser divididas segundo a lógica abaixo apresentada.

Todas as manhãs a sessão começava com o acolhimento na “manta” onde as crianças partilhavam ideias e experiências e cantavam a música do “Bom dia”. De seguida, seguiam-se outras rotinas que eram da responsabilidade do chefe (todos os dias havia um chefe diferente, sendo a escolha do mesmo sempre feita por ordem alfabética): o preenchimento do quadro das presenças, do tempo e o calendário, a contagem do número de crianças (Quantos meninos/Quantas meninas/Quantos no total), a nomeação dos dias da semana, do mês, do ano e a estação do ano em que se encontravam.

Seguidamente, a Educadora introduzia a temática pretendida, começando pela exploração de um conto, de uma dramatização, de uma canção ou lengalenga, de uma adivinha, etc., seguida de uma atividade orientada. Das dez e meia às onze horas decorria o intervalo.

Depois do intervalo, o grupo de crianças realizava uma atividade orientada ou uma atividade de livre escolha. Seguiu-se a hora do almoço, que ocorria entre o meio-dia e meia e a uma e meia.

Ao regressarem do almoço, as crianças voltavam para a área da “manta” onde era realizada a revisão da temática trabalhada ao longo da manhã e depois ou finalizavam o trabalho elaborado de manhã ou faziam uma atividade de expressão plástica/ de livre escolha ou jogos. Ao terminarem as atividades, as crianças arrumavam a sala de atividades e voltam

para a “manta” onde faziam uma síntese de memória e de comportamento. Para finalizar a sessão, o grupo preparava-se para a saída (todos recolhiam os seus pertences) e pelas quinze horas saiam da sala de atividades.

3.3. Caracterização do Grupo de Crianças

Na Educação Pré-Escolar, a criança é integrada num grupo com determinadas características e é no seio deste grupo que esta desenvolve, em conjunto com as outras crianças e com o apoio do educador, a sua auto-estima e a sua auto-confiança e, também, competências que permitem que esta se aperceba do seu potencial e dos seus progressos. Através dos diversos contextos da Educação Pré-Escolar, a criança constrói a sua aprendizagem, favorecendo, deste modo, a sua formação e o seu desenvolvimento, de forma equilibrada.

Através da consulta atenta e pormenorizada do Projeto Curricular de Grupo (PCG) e dos processos individuais das crianças foi possível obter as informações necessárias sobre as especificidades do grupo de crianças, contudo, para reforçar e complementar as informações destes dois documentos recorreu-se à observação direta. Como refere o Silva *et al.* (1997: 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”.

Tendo em atenção os dados recolhidos, é de mencionar que o grupo do Pré-escolar era constituído por dezasseis crianças, sendo dez crianças do sexo masculino e seis do sexo feminino, com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos. Dentro deste grupo havia oito crianças que frequentavam o jardim de infância pela primeira vez e o restante grupo já frequentava pela segunda vez.

Caraterizando o grupo de uma forma geral, pode dizer-se que o grupo teve uma boa adaptação ao jardim de infância; que era bastante heterogéneo, uma vez que, as crianças se encontravam em diferentes níveis de aprendizagens e de conhecimentos; era um grupo muito assíduo (caso faltassem justificavam sempre as faltas); e que tinham interiorizadas as regras de sala de atividades e, na maioria das vezes estas eram respeitadas e cumpridas.

Quanto à dinâmica, é de referir que era um grupo muito ativo, participativo, que demonstrava níveis distintos de desenvolvimento, de necessidades e de interesses e que a maioria das crianças era extrovertida e gostava da “brincadeira livre”.

Salienta-se, ainda, o facto de duas crianças apresentarem dificuldades de aprendizagem. Estas crianças eram participativas e interessadas mas, no que diz respeito à resolução de fichas, trabalhos manuais, etc., precisavam de uma maior atenção e auxílio.

Relativamente às diferentes áreas de conteúdo, as crianças apresentavam os seguintes níveis de desenvolvimento e de competência observados:

- Área de Formação Pessoal e Social e Autonomia: as crianças iam sozinhas à casa de banho.
- Socialização: as crianças comunicavam e relacionavam-se muito bem entre si e tinham uma boa relação com a Educadora, solicitando a ajuda da mesma sempre que necessitavam.
- Área do Conhecimento do Meio: as crianças mostravam algum desconhecimento e desinteresse por certas questões.
- Domínio da Matemática: as crianças contavam e identificam alguns números; distinguem bem as quantidades; a maioria diferenciava o grande, do pequeno e do médio; e conseguiam identificar objetos iguais e diferentes.
- Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita: o grupo apresentava um vocabulário reduzido. Em relação à escrita, o grupo demonstrava interesse em participar em registos escritos e cada criança já escrevia o seu nome.
- No Domínio das Expressões:
 - **Expressão Plástica**: o grupo demonstrava interesse em desenhar, fazer colagens e pinturas; apresentava entusiasmo na manipulação de diferentes materiais; e interesse nas atividades desenvolvidas. A maior parte das crianças tinham cuidado em respeitar os contornos/ limites, tanto na pintura como na colagem;
 - **Expressão Motora**: o grupo gostava de desenvolver todo o tipo de atividades e tinha facilidade em realizar a maioria dos exercícios propostos, sendo a maior dificuldade sentida, pela maioria das crianças, exercícios de lateralidade;
 - **Expressão Musical**: as crianças gostavam de manusear instrumentos musicais, mostravam interesse em ouvir música e cantar. Além disso, o grupo tinha facilidade a nível da concentração e da memorização das canções;

- **Expressão Dramática:** todas as crianças se interessavam muito por esta área, pois gostavam do “faz de conta” e de brincar na área da casinha das bonecas.

Para além do que já foi mencionado, é necessário acrescentar que a maioria dos pais/encarregados de educação apresentavam interesse pelas atividades da escola, participavam, sempre que era pedido, e procuravam saber da situação escolar dos seus filhos (evolução e/ou dificuldades).

3.4. Plano de intervenção – Atividades/Estratégias de Aprendizagem

“A actividade didáctica, ou seja, a actuação do educador junto dos educandos com a finalidade de os ajudar a desenvolverem-se através da aprendizagem, centra-se na interacção, que tem lugar na sala de aula, a qual deve ser precedida da planificação das actividades, contemplada pela avaliação dos resultados, dos processos, dos comportamentos e das percepções e alicerçada numa atitude de observação e diagnóstico que constituem a essência de um programa de auto-aprendizagem e auto-desenvolvimento do próprio professor.”

(Tavares & Alarcão, 1992: 158)

Ao longo de todo o estágio do pré-escolar, foram pensadas e aplicadas, por parte da estagiária, uma série de atividades que contribuíram para a aprendizagem e para o desenvolvimento de todas as crianças, atividades que foram sempre sustentadas em princípios pedagógicos e em ideias precisas, pensadas, investigadas e refletidas de acordo com as necessidades, as capacidades, os interesses e os gostos das crianças.

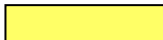

Todo o percurso percorrido, pela estagiária, na PES I foi enriquecedor. Através desta prática pedagógica a estagiária aprendeu uma diversidade de aspetos inerentes à realidade educativa, o que lhe permitiu abrir horizontes para o futuro profissional e, também, que esta crescesse, tanto a nível pessoal como a nível profissional.

Nesta linha de ideias, em seguida serão apresentadas, analisadas e refletidas duas atividades desenvolvidas no pré-escolar e com a utilização do jogo, estando remetido para anexo (ver Anexos III e IV) os excertos das sequências didáticas que contemplam estas atividades, bem como, as listas de verificação da aprendizagem das crianças (ver Anexos IV e VI).

Quadro II – Atividades planejadas e implementadas na Prática Pedagógica do Pré-Escolar com recurso ao jogo

Data	Nome da Atividade	Áreas				
		Linguagem oral e abordagem à escrita	Expressão Motora	Conhecimento do Mundo	Expressão e Comunicação	Matemática
15-04-13	Jogo: A caixinha surpresa			X	X	
15-04-13	Jogo das tampinhas			X	X	
15-04-13	Jogo: Imita os animais		X	X	X	
16-04-13	Jogo: Dominó animais selvagens				X	X
16-04-13	Jogo das sombras			X		
16-04-13	Jogo: Brincando com os números e com as cores				X	
07-05-13	Jogo: Tabuleiro das Sílabas	X				X
07-05-13	Jogo: O que fizemos hoje?			X		
08-05-13	Jogo dos Tapetes		X			X
27-05-13	Jogo: Aprender a reciclar			X	X	
27-05-13	Jogo: Contando os materiais dos ecopontos					X
30-05-13	Jogo da Garrafa	X				
30-05-13	Jogo: Salvar o Planeta		X	X		X
31-05-13	Jogo: Construindo Palavras	X				

Legenda:

 e  = Atividades selecionadas para análise e reflexão

No quadro anteriormente apresentado estão expostas as atividades desenvolvidas no pré-escolar que incidiram sobre a temática deste relatório. Como se pode verificar, nele estão apresentadas, para cada atividade as datas de aplicação de cada jogo, o seu nome e as áreas em que incidiram, nomeadamente, a Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a Expressão

Motora, o Conhecimento do Mundo, a Expressão e Comunicação e a Matemática. Como se pode constatar, através da legenda, as atividades destacadas são aquelas que serão descritas, analisadas e refletidas em seguida. É importante frisar que em anexo – Anexo II – encontra-se o quadro onde estão explicitas todas as atividades que foram desenvolvidas durante as várias intervenções.

3.5. Análise das atividades do Pré-Escolar em que o Jogo foi Utilizado como Veículo Promotor de Aprendizagem e Desenvolvimento da Criança

1.^a Atividade selecionada: Jogo “Tabuleiro das Sílabas”

A primeira atividade que será descrita, analisada e refletida foi implementada no dia 07 de maio de 2013 (na segunda intervenção), na sala de atividades, no horário compreendido entre as 09h55 e as 10h30, sendo a temática abordada ao longo de toda esta intervenção *O Senhor Santo Cristo dos Milagres*.

Para tornar mais perceptível o motivo pelo qual esta atividade foi executada será descrito, sintetizadamente, o momento anteriormente realizado para se conseguir compreender o contexto em que o jogo surgiu e o motivo pelo qual estavam presentes determinados elementos no mesmo.

Neste sentido, é importante salientar que como tinha ocorrido a Festa do Senhor Santo Cristo dos Milagres no fim de semana e na segunda feira antes da intervenção, aproveitei este facto para falar com as crianças, na conversa matinal, sobre o que tinham feito no fim de semana para, assim, começar introduzir o tema partindo das suas próprias vivências.

Assim, depois de uma conversa inicial, e remetendo para o momento que antecedeu o jogo, contei uma lenda intitulada “Lenda do Senhor Santo Cristo”, com recurso a um PowerPoint, para as crianças irem tendo uma perceção visual daquilo que ia contando. Terminada a apresentação da lenda, proporcionei uma exploração através de perguntas relacionadas com a mesma e, posteriormente, através das imagens apresentadas, com a finalidade de, em grande grupo, ser feita a divisão silábica de todas as imagens, preparando, assim, as crianças para o que se iria passar no momento seguinte, pois as imagens presentes na exposição eram as imagens presentes no jogo.

Neste contexto é que se proporcionou a oportunidade do jogo, que levou a que o grupo executasse a temática de uma forma lúdica, ao mesmo tempo que trabalhava diversas

competências. Como explica Brock *et al.* (2011: 205-206) “Naturalmente, o educador dos primeiros anos está em uma posição difícil (...) as oportunidades de brincadeira podem ser usadas para satisfazer os objetivos curriculares e para aumentar a aquisição de algumas atividades universais para a aprendizagem da vida (...)”.

Nesta lógica de ideias, as crianças realizaram, individualmente, o jogo intitulado “Tabuleiro das Sílabas”. Para que não surgissem dúvidas durante o jogo, numa primeira fase expliquei o mesmo em grande grupo (na “manta”), depois solicitei ao “chefe” que chamasse todos os colegas para irem para as mesas e após estarem todos sentados distribuí um tabuleiro e uma caixa a cada criança e cada uma deu início ao seu jogo. Enquanto todos estavam realizando a sua atividade, eu estive a circular pela sala de atividades acompanhando o trabalho de cada criança e auxiliando caso tivessem dificuldades. É de referir, que o jogo “Tabuleiro das Sílabas” jogava-se da seguinte forma: cada criança no seu tabuleiro tinha nove quadrados, sendo que em cada quadrado tinha um espaço para serem colocadas palavras com duas ou com três sílabas, a criança pegava em uma imagem, de cada vez, fazia a divisão silábica, associava ao número de sílabas e colocava no tabuleiro a imagem e o número que correspondia ao número de sílabas, de seguida, esta ia novamente à caixa e retirava as sílabas referentes à imagem que lhe tinha saído, ou seja, fazia a correspondência das letras à legenda que a imagem continha e colocava abaixo da mesma. O jogo processava-se sempre desta forma até cada criança ficar sem peças na sua caixa.

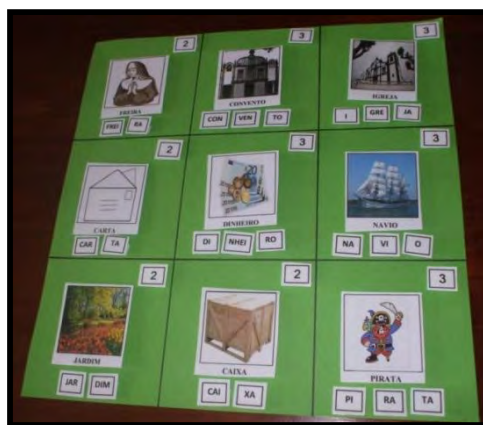


Figura VIII – Jogo “Tabuleiro das Sílabas”

É de referir que este jogo tinha como intuito fazer com que o grupo trabalhasse competências ao nível da linguagem oral e abordagem à escrita e do domínio da matemática. Para isso, pretendia que cada criança conseguisse alcançar os seguintes objetivos:

- ✓ Identificasse palavras através de ilustrações;
- ✓ Segmentasse silabicamente palavras;
- ✓ Contasse corretamente o número de sílabas de cada palavra.

No que diz respeito às metas de aprendizagem, estas estão apresentadas e avaliadas, em concordância com os objetivos que se pretendia que o grupo atingisse, como se pode observar, no quadro que se segue. É de salientar, que os resultados presentes no Quadro III, assim como nos quadros seguintes, são baseados na avaliação realizada após a execução da atividade.

Quadro III – Avaliação Global das Metas de Aprendizagem a Desenvolver no Jogo

Metas de Aprendizagem	Apreciação do desempenho das Crianças do Grupo(total: 16)
A criança segmenta silabicamente palavras.	- Atingida com muita facilidade por 1 criança.
	- Atingida com facilidade por 14 crianças.
	- Não foi possível observar 1 criança.
A criança reconhece os números como identificação do número de objetos de um conjunto.	- Atingida com muita facilidade por 15 crianças.
	- Não foi possível observar 1 criança.
A criança conta quantos objetos têm uma dada propriedade, utilizando gravuras, desenhos ou números para mostrar os resultados.	- Atingida com muita facilidade por 15 crianças.
	- Não foi possível observar 1 criança.

Em seguida, será feita a análise e a reflexão desta atividade de duas formas: primeiramente far-se-á a análise e reflexão sobre duas crianças - uma que atingiu com muita facilidade o jogo – *Mickey*; e outra que atingiu com menos facilidade - *Donald*) e seguidamente será feito um exame à globalidade da atividade, contemplando a análise sobre a totalidade do grupo e da própria estagiária em ação. É de referir que todas(os) as crianças/alunos serão aqui mencionados através da utilização de nomes fictícios e que esta será a lógica seguida para todas as intervenções seguintes.

É de salientar, que o jogo proposto às crianças era complexo, pois exigia noções de consciência fonológica, associação de letras a palavras e reconhecimento do número de sílabas de cada palavra.

Em relação ao *Mickey*, este era uma criança muito divertida e sociável, muito curiosa, muito participativa, que possuía muitos saberes acerca de todas as áreas de conhecimento, pois adquiria a maioria dos conceitos com muita facilidade, e que estava sempre disponível para ajudar os colegas. O *Mickey* foi a criança que se destacou neste jogo por mostrar grande rapidez e facilidade em alcançar os objetivos do mesmo. Esta criança terminou um pouco mais cedo do que os outros colegas, tendo oportunidade de repetir a atividade. Durante toda a atividade mostrou muito interesse e motivação, esteve muito concentrado e não necessitou de auxílio, chegando ao resultado pretendido sozinho e completando o tabuleiro de forma totalmente correta.

No que diz respeito ao *Donald*, este era uma criança divertida e sociável, mas pouco participativa. Ao longo do jogo, mostrou muito interesse e motivação, contudo apesar de conseguir realizar a maioria das etapas sozinho, por vezes, tinha a necessidade pedir auxílio por não conseguir associar algumas sílabas às imagens e palavras presentes. O *Donald* apresentou estas pequenas dificuldades por falta de concentração, tendo sido, por isso, a criança que demorou mais tempo a terminar a atividade. Apesar desta pequena fragilidade, este conseguiu associar todos os números à quantidade de sílabas e conseguiu identificar e associar a maioria das sílabas às palavras corretas, completando corretamente o tabuleiro do jogo.

Fazendo um balanço global do grupo, o jogo - “Tabuleiro das Sílabas”- correu muito bem, pois as crianças estavam muito motivadas e interessadas em realizá-lo. Tal motivação e interesse levou a que as crianças obtivessem excelentes resultados neste jogo de consciência fonológica, tendo todas as crianças conseguido, com facilidade, segmentar silabicamente palavras e contar corretamente o número de sílabas de cada palavra, cada uma a seu ritmo.

Por fim, em relação à minha intervenção, esta correu muito bem, visto que o grupo aderiu com agrado à atividade. Para além disso, o facto de partir para o tema através das vivências das crianças, de contar-lhes uma lenda onde estavam presentes as imagens e palavras que saíam no jogo e de trabalhar estas imagens e palavras em grande grupo antes de passar à sua realização foram aspetos que só vieram contribuir para que o jogo corresse com sucesso e para que eu partisse para a implementação do jogo motivada pela grande adesão do grupo à atividade.

2.^a Atividade selecionada: Jogo “Salvar o Planeta”

A segunda atividade que será descrita, analisada e refletida foi implementada no dia 30 de maio de 2013 (na terceira intervenção – semana intensiva), no polivalente da escola, no horário compreendido entre as 11h00 e as 12h00, integrando-se na temática *A Reciclagem*.

Quanto ao espaço onde o jogo foi desenvolvido, como já referi anteriormente, este foi realizado no polivalente da escola. Ao centro do polivalente encontrava-se o lago com o lixo e atrás deste encontravam-se os ecopontos, a bola, o gráfico e uma caixa com rolos de papel higiénico. Do outro lado do lago estavam as crianças sentadas, em meia lua, para poderem observar todos os colegas ao longo do jogo.

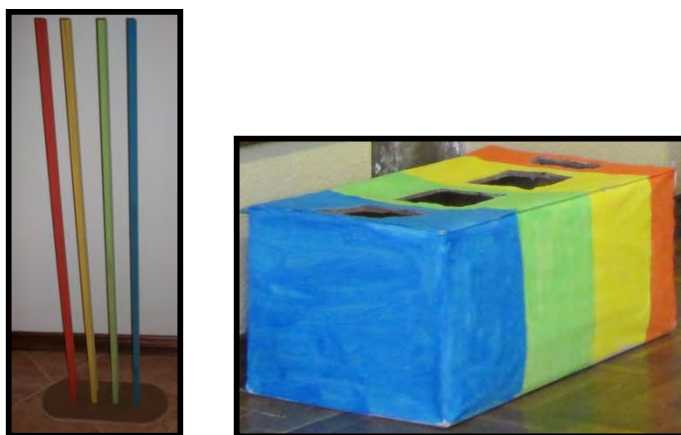


Figura IX e X – Gráfico e ecopontos

Nesta ordem de ideias, e para se compreender o que era pretendido com o jogo, é importante referir que este tinha como recursos um local que representava um lago cheio de lixo, uma bola, ecopontos, rolos de papel higiénico e um gráfico. Os objetivos, do jogo, eram: que cada criança lançasse uma bola em distância e precisão de modo a que um objeto saísse do lago. A criança tinha de o identificar, de colocá-lo no ecoponto correto e de pegar num rolo e colocá-lo no gráfico; e fazer com que o lago ficasse limpo levando a que o grupo percebesse a diferença entre um lago limpo e um lago poluído. No final do jogo, as crianças analisaram comigo o gráfico, contando quantos rolos havia em cada um, qual o que tinha mais e qual o que tinha menos rolos.

Este jogo tinha como finalidade fazer com que as crianças trabalhassem competências ao nível do conhecimento do mundo, da expressão motora e do domínio da matemática. Para isso, pretendia que cada criança conseguisse alcançar os seguintes objetivos:

- ✓ Identificasse os diferentes ecopontos;
- ✓ Classificasse os materiais por grandes grupos relacionando com as suas propriedades;
- ✓ Lançasse a bola em distância e em precisão com uma mão;
- ✓ Contasse os objetos, utilizando números para mostrar o resultado.

Segundo Brock *et al.* (2011: 215). “As crianças precisam de experiências de resolução de problemas e estimulantes para serem significativas para a aprendizagem para a vida e ao desenvolvimento de *habilidades transferíveis*”.

Nesta linha de pensamento, o quadro abaixo apresentado explicita as metas de aprendizagem utilizadas nesta atividade, que se encontram de acordo com os objetivos acima nomeados.

Quadro IV – Avaliação Global das Metas de Aprendizagem a Desenvolver no Jogo

Metas de Aprendizagem	Apreciação do desempenho das Crianças do Grupo (total: 16)
A criança classifica materiais por grandes grupos (exemplo: metais, plásticos, papéis...) relacionando as suas propriedades com a função de uso dos objetos feitos a partir deles.	- Atingida com muita facilidade pelas 16 crianças.
A criança em concurso individual: lança uma bola em distância com a mão “melhor” (...).	- Atingida com muita facilidade pelas 16 crianças.
A criança reconhece os números como identificação do número de objetos de um conjunto.	- Atingida com muita facilidade pelas 16 crianças.
A criança interpreta dados apresentados em tabelas e pictogramas simples, em situações do seu quotidiano.	- Atingida com muita facilidade pelas 16 crianças.

É de salientar, que através do jogo proposto era possível avaliar várias habilidades, pois era necessário que as crianças soubessem lançar a bola corretamente para os objetos para estes saírem do lago, estas tinham de saber identificar qual o objeto que tinham na mão e saber colocá-lo no ecoponto correspondente e ainda, de ter a noção de número.

Neste jogo não houve nenhuma criança que se destacasse pelas suas facilidades e/ou dificuldades. Muito pelo contrário, todo o grupo alcançou todos os objetivos previstos com muita facilidade procedendo durante todo o jogo de uma forma muito ativa e entusiasmante.

Assim, não tendo crianças em destaque, decidi cingir-me ao *Peter Pan*, que surpreendeu-me muito positivamente pela atitude que apresentou durante toda a atividade. Neste sentido, *Peter Pan* era um menino muito reservado, muito calado, ou seja, pouco participativo que gostava muito de estar no seu “cantinho”. Porém, neste jogo revelou ser uma criança mais ativa e participativa, isto é, enquanto realizava o jogo mostrou-se mais desinibido. *Peter Pan* efetuou todo o jogo com muita motivação e empenho e mostrou que tinha interiorizado todos os conceitos abordados ao longo da semana e outros apreendidos ao longo do período.

Por último, falando da minha intervenção esta correu bem, visto que o jogo estava bem pensado em relação aos momentos que iam acontecendo. Senti-me à vontade durante a implementação do mesmo, tentando sempre auxiliar as crianças (ir buscar a bola ou os objetos que saíam do lago para muito longe) e, também, tentando acalmar o excessivo entusiasmo das crianças, porque cada criança estava tão empenhada na sua participação no jogo como na dos colegas, estando todo o grupo a “gritar” no decurso de cada participação. Achei a atividade muito positiva para a aprendizagem das crianças, por isso, foi novamente desenvolvida em contexto extraletivo.

4. Estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico

“ A escola básica é-o pelo facto de ser sua incumbência criar as bases socioafectivas e cognitivas necessárias para esse progresso dos alunos em aprendizagens cada vez mais complexas e conseqüentes. Essa integração das componentes sociais, motoras, emotivas e intelectuais é a condição básica para um desenvolvimento pleno. Isso significa que o aluno aceda e se integre no âmbito escolar como um todo.”

(Zabalza, 1994: 39)

4.1. Caracterização da Sala de Aula

A sala de aula, onde decorreu o estágio, situava-se no primeiro andar da EB1/JI de São Roque II – Canada das Maricas. Era uma sala ampla, que possuía três janelas grandes que davam para o exterior, tornando, por isso, o espaço claro (devido à entrada de luz) e com bom arejamento. Para além disso, esta sala estava organizada de forma estratégica, permitindo aos

alunos uma fácil circulação e observação de tudo o que os rodeava, nomeadamente, os materiais, todos os cartazes afixados nas paredes da sala e os quadros negros.

Quanto à organização do espaço, este estava disposto de forma organizada e estratégica. Ao entrar-se na sala encontrava-se do lado direito um quadro negro, paredes forradas de cortiça, onde estavam afixados cartazes com os conteúdos abordados em contexto sala de aula desde o 1.º ano até ao 4.º ano, estando encostadas a estas paredes algumas mesas, havendo na última um computador fixo e uma impressora, e uma janela. Do lado esquerdo da sala, encontram-se diversos armários onde estavam arrumados os materiais escolares dos alunos, livros de diversos anos escolares e alguns materiais pedagógicos e ainda duas janelas amplas. Na parede ao fundo da sala (perspetiva de quem vê da porta) encontrava-se ao centro um quadro negro e em ambos os lados do mesmo havia paredes forradas de cortiça onde estavam afixados, como acima referi, conteúdos abordados pela Professora desde o 1.º ano de escolaridade. Ao centro da sala encontravam-se diversos grupos de mesas, por onde estavam distribuídos os alunos, e, também, a secretária da Professora. É de salientar que mais junto ao quadro encontravam-se dois grupos de mesas, sendo um dos grupos composto por três alunos e outro por dois alunos, os grupos de mesas mais atrás eram constituídos por um número variado de alunos, sendo dois compostos por três crianças e o outro por sete.

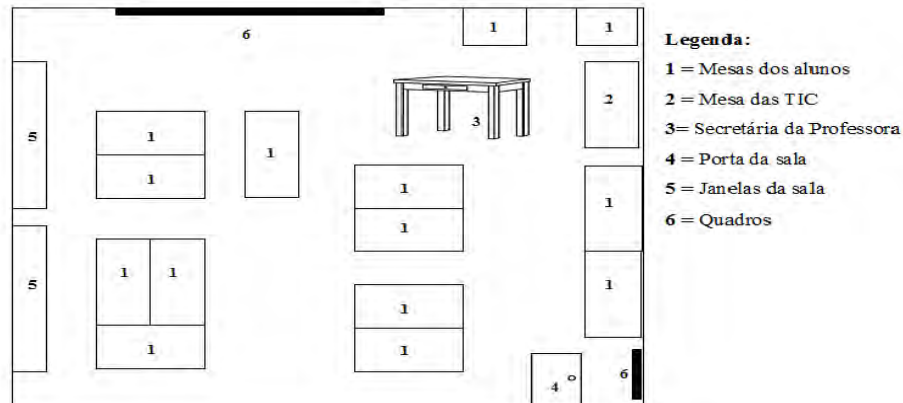


Figura XI – Planta da sala de aula

No quadro seguinte está apresentado o horário da turma:

Quadro V – Horário da turma

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
09h00/09h45	Português	Português	Português	Português	Ed. Física
09h45/10h30	Português	Português	Português	Inglês	Matemática
10h30/11h00	INTERVALO				
11h00/11h45	Matemática	Matemática	Ed. Física	Matemática	Matemática
11h45/12h30	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática	Português
12h30/13h30	ALMOÇO				
13h30/14h15	Inglês	Est. do Meio	Est. do Meio	Est. do Meio	Português
14h15/15h00	Cidadania	Est. do Meio	Est. do Meio	Exp. Dramática	Exp. Plástica
15h00/15h45		Ed. Física		Exp. Musical	

4.2. Caracterização da Turma

A turma era constituída por dezoito alunos, sendo nove do sexo masculino e nove do sexo feminino, com idades compreendidas entre os oito e os dez anos. Destes dezoito alunos, dezassete estavam matriculados no 4.º ano e um estava matriculado no 3.º ano.

Para além disso, é fundamental salientar que cinco dos alunos apresentavam Necessidades Educativas Especiais. Destes cinco alunos, quatro apresentavam Currículos Individuais Adaptados e todos tinham apoio educativo individualizado, prestado por uma docente do núcleo de educação especial. É de referir ainda, que três destes alunos estavam matriculados no 4.º ano, mas encontravam-se no nível I, por isso, aprendiam os mesmos conteúdos do que os do 4.º ano, mas de modo simplificado. Um aluno estava matriculado no 3.º ano, por isso, os conteúdos a serem trabalhos com este aluno eram os presentes nos programas das diferentes unidades curriculares do 3.º ano (à exceção da área curricular de Estudo do Meio, onde trabalhava os conteúdos programados para o 4.º ano) e um outro aluno que apesar de estar matriculado no 4.º ano, encontravam-se no nível II.

Falando na turma no seu global, pode dizer-se que era uma turma bastante heterogénea, a nível de ritmos de trabalho e de aprendizagem, para além disso, era uma turma responsável, empenhada, assídua e pontual.

Relativamente ao comportamento, em contexto sala de aula, a turma respeitava as regras e valorizava a cooperação e, em termos de participação, mostraram ser uma turma participativa.

4.3. Plano de intervenção – Atividades/Estratégias de Aprendizagem

“Uma das variáveis fundamentais da estruturação didáctica da escola infantil é a organização de contextos adequados de aprendizagem, de espaços que promovam a alegria, o gostar de estar na escola, e que potenciam o desenvolvimento integrado das crianças que neles vão passar uma parte importante do seu tempo diário.”

(Zabalza, 1992: 119)

Tal como no pré-escolar, durante todo o estágio desenvolvido no 1.º ciclo (numa turma do 4.º ano), foram pensadas e aplicadas com rigor científico, por parte da estagiária, uma série de atividades que contribuíssem para a aprendizagem e para o desenvolvimento de todos os alunos, sempre sustentadas em princípios pedagógicos e em ideias precisas, pensadas, investigadas e refletidas de acordo com as necessidades, as capacidades, os interesses e os gostos da turma e dos diferentes níveis da mesma.

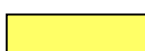
Todo o percurso percorrido, pela estagiária, na PES II foi enriquecedor e desafiador, devido às características da turma. Através desta prática pedagógica a estagiária aprendeu uma diversidade de aspetos inerentes à realidade educativa, sendo um deles, que se destaca, – trabalhar com alunos de diferentes níveis, o que lhe permitiu abrir horizontes para o futuro profissional e, também, que esta crescesse, tanto a nível pessoal como a nível profissional.

Nesta linha de ideias, em seguida serão apresentadas, analisadas e refletidas duas atividades desenvolvidas no 1.º ciclo – 4.º ano, estando remetido para anexo (ver Anexos X e XII) os excertos das sequências didáticas que contemplam estas atividades, bem como, as listas de verificação da aprendizagem dos alunos (ver Anexos XI e XIII).

Quadro VI – Atividades planejadas e implementadas na Prática Pedagógica do 1.º Ciclo com recurso ao jogo

Data	Nome da Atividade	Áreas			
		Português	Matemática	Estudo do Meio	Expressão Físico-Motora
07-10-13	Jogo: Baú das imagens	X			
07-10-13	Jogo: DM, UM, C, D e U		X		
08-10-13	Jogo: A palavra	X			
09-10-13	Jogo da macaca			X	X
23-10-13	Jogo: Discurso direto e discurso indireto	X			
23-10-13	Jogo: À caça das figuras geométricas		X		X
23-10-13	Jogo dos Sólidos Geométricos		X		
25-10-13	Jogo: Famílias de palavras	X			
05-11-13	Jogo: Os Nomes	X			
06-11-13	Jogo: O queimado			X	X
06-11-13	Jogo: Os craques da Matemática	X	X		
04-12-13	Jogo da Glória		X		

Legenda:



= Atividades selecionadas para análise e reflexão

4.4. Análise das atividades do 1.º Ciclo em que o jogo foi utilizado como veículo promotor de aprendizagem e desenvolvimento da criança

Tal como no ponto três, deste capítulo, mas em relação ao 1.º Ciclo, no quadro acima estão apresentadas as atividades desenvolvidas com a turma do 4.º ano que incidiram sobre a temática deste relatório. Como se pode verificar, ao visualizar-se este quadro, verificamos que estão apresentadas, para cada atividade as datas de aplicação de cada jogo, o seu nome e em que áreas incidiram. Como se pode averiguar, através da legenda, as atividades destacadas são

aquelas que serão descritas, analisadas e refletidas em seguida. É importante frisar que em anexo – Anexo IX – encontra-se o quadro onde estão explicitas todas as atividades que foram desenvolvidas nas várias intervenções.

3.^a Atividade selecionada: Jogo “Os craques da Matemática”

A primeira atividade do 1.º ciclo que será aqui desenvolvida, analisada e refletida foi implementada no dia 06 de novembro de 2013 (na terceira intervenção), na sala de aula, no horário compreendido entre as 11h45 e as 12h30, sendo a área explorada a Matemática.

O jogo “Os craques da Matemática” foi ponderado e construído a pensar em toda a turma, isto é, incluindo os alunos com necessidades educativas especiais, de modo a verificar e estimular todos os alunos a trabalharem os conceitos matemáticos já explorados em aulas anteriores e com o fim de rever e consolidar as aprendizagens destes mesmos conteúdos.

Assim, para que o jogo fosse apelativo, levando os alunos a trabalharem sem darem conta, e pensando, também, na entreajuda entre pares, resolvi fazer um jogo interativo, isto é, a base visual do jogo foi concretizada num PowerPoint e estava projetada numa tela.

Relativamente aos materiais, neste jogo foram utilizados um computador, um DataShow, uma ampulheta, tabuletas (com as letras A, B, e C) e fichas de registo para os alunos irem resolvendo as situações que iam surgindo.

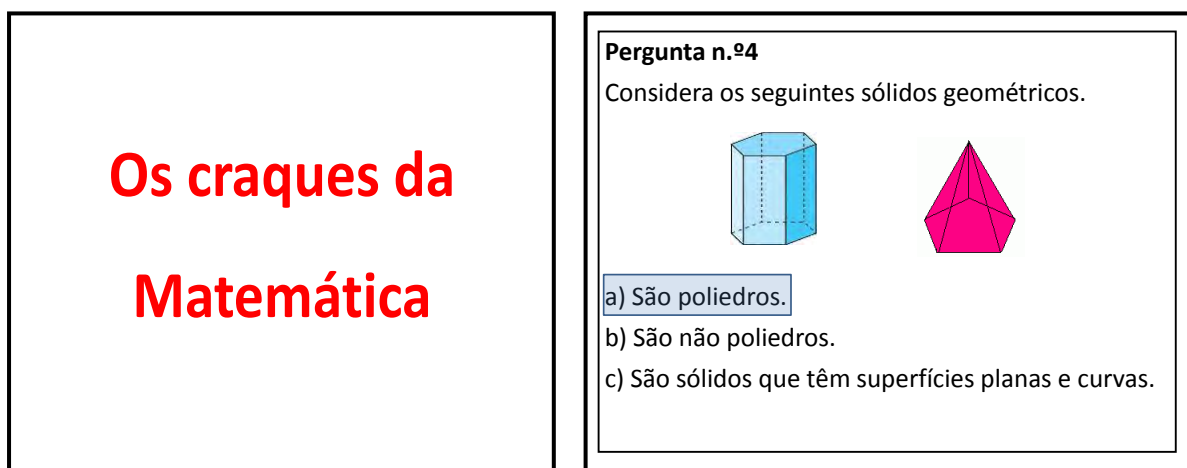


Figura XII e XIII – Exemplos do PowerPoint



Figura XIV e XV – Tabuletas e Ampulheta

Neste sentido, a atividade procedeu-se do seguinte modo: a turma foi dividida em quatro equipas (ficando os alunos com necessidades educativas especiais repartidos pelos vários grupos), a cada equipa foram distribuídas três tabuletas com as letras A, B e C e folhas de registos para resolverem alguns dos problemas; cada equipa selecionou um porta-voz, que ficava responsável pelas tabuletas; durante o jogo eu ia projetando e lendo os problemas e depois de terminar a leitura de cada questão os alunos tinham dois minutos (iam observando o tempo através da ampulheta) para resolverem o exercício em conjunto e decidirem qual a tabuleta que seria levantada. O jogo seguia sempre nesta lógica até terminarem as questões.

Em relação ao espaço onde este foi realizado, como já mencionei, este foi desenvolvido na sala de aula estando os vários grupos espalhados pelas mesas. Cada grupo tinha o seu espaço e entre cada grupo havia algum distanciamento, a fim de não existirem conversas cruzadas. Além disso, todas as equipas estavam de frente para a tela, permitindo, assim, uma boa visualização dos problemas expostos na apresentação em PowerPoint.

Como se pode deduzir, a lógica de o jogo ser realizado em pequenos grupos e não de modo individual, deve-se ao facto de levar a que as crianças tivessem a possibilidade de partilharem conhecimentos em grupo, de partilharem ideias, de auxiliarem o próximo e de aprenderem a cooperar, ao mesmo tempo que praticavam conceitos matemáticos.

É de salientar que este jogo tinha como intuito fazer com que a turma trabalhasse sobretudo competências a nível da matemática e, ainda, do português, estando implicitamente, também, a trabalhar competências de foro social. Tal como Dodds (2011: 193) menciona “A Aprendizagem com o propósito precisa estar ligada à aquisição ativa de conhecimento, à resolução de problemas práticos, à participação social conjunta e ao envolvimento no processo de aprendizagem”.

Para isso, pretendia que os alunos conseguissem alcançar os seguintes objetivos:

- ✓ Identificassem figuras geométricas;

- ✓ Classificassem figuras geométricas.
- ✓ Identificassem sólidos geométricos;
- ✓ Classificassem sólidos geométricos;
- ✓ Reconhecessem que mil unidades são um milhar e reconhecer que um milhar é igual a dez centenas e a cem dezenas;
- ✓ Reconhecessem a posição das dezenas de milhar;
- ✓ Posicionassem corretamente algarismos;
- ✓ Resolvessem problemas de até três passos envolvendo números racionais representados de diversas formas e as operações de adição e de subtração;
- ✓ Utilizassem os numerais romanos;
- ✓ Utilizassem números ordinais até ao milhar;
- ✓ Responderem a questões acerca do que ouviam.

No que diz respeito às metas de aprendizagem/curriculares, estas estão apresentadas e avaliadas, em concordância com os objetivos que se pretendia que a turma atingisse, como se pode verificar, no quadro que se segue.

Quadro VII – Avaliação Global das Metas de Aprendizagem/Curriculares a Desenvolver no Jogo

Metas de Aprendizagem	Apreciação do desempenho dos Alunos (total: 18)
O aluno adiciona dois números naturais cuja soma seja inferior a 1.000.000, utilizando o algoritmo da adição.	- Atingida com facilidade por 18 alunos.
O aluno identifica cubos, paralelepípedos retângulos, cilindros e esferas.	- Atingida com facilidade por 18 alunos.
O aluno conhece e utiliza corretamente os numerais romanos.	- Atingida com facilidade por 18 alunos.
O aluno identifica, em objetos e desenhos, triângulos, retângulos, quadrados, circunferências e círculos em posições variadas e utilizar corretamente os termos «lado» e «vértice».	- Atingida com facilidade por 18 alunos.
O aluno responde, oralmente e por escrito, de forma completa, a questões (...).	- Atingida com facilidade por 18 alunos.

Como se pode analisar, através do quadro anterior, todos os alunos conseguiram atingir o pretendido com facilidade, pois nas questões que tinham mais dificuldade tinham sempre a restante equipa para o(s) auxiliar.

É de salientar, que através do jogo proposto era possível avaliar várias habilidades, pois era necessário, acima de tudo, que os alunos soubessem e trabalhassem conteúdos matemáticos, ao mesmo tempo que tinham de saber respeitar e auxiliar os pares, havendo assim um clima de partilha, de troca de opiniões e de espírito de equipa.

Neste jogo não houve nenhuma criança que se destacasse pelas suas facilidades e/ou dificuldades. Muito pelo contrário, toda a turma alcançou os objetivos previstos com facilidade procedendo durante todo o jogo de uma forma muito ativa e entusiasmante.

Assim, não havendo nenhuma criança que se destacasse, posso falar sucintamente de cinco alunos, nomeadamente, a *Branca de Neve*, a *Bela Adormecida*, o *Robin dos Bosque*, o *Aladino* e o *Mogli* (os alunos com necessidades educativas especiais) pelo seu empenho na realização das situações problemáticas. Todos estes alunos participaram ativamente no jogo, estavam muito interessados em resolver os exercícios prestando atenção à explicação dos colegas nos exercícios que apresentavam mais dificuldades e mostrando resultados muito positivos nas fichas de registo. A *Branca de Neve*, a *Bela Adormecida*, o *Robin dos Bosques* e o *Aladino* eram os que mais sentiam dificuldades na área da Matemática, apesar de se esforçarem e terem apoio, já o *Mogli*, apesar de apresentar diversas dificuldades em algumas áreas, no que concerne à Matemática era um aluno muito esperto, mostrando muitas capacidades a nível de resolução de problemas e de cálculo mental, sendo este jogo, por isso, um grande desafio para ele.

Resumindo, gostei muito de implementar esta atividade, visto que a turma superou as minhas expectativas, pois mostrou muita dedicação e interesse no decorrer do jogo, pedindo mesmo para repetir a atividade. Além disso, via-se que todos os alunos estavam concentrados na resolução dos diversos problemas que surgiam. Estes tentavam chegar sempre à solução não respondendo “à sorte”. Por isso, ao observar toda a dinâmica que se gerava dentro da sala de aula, senti-me segura e relaxada, por a estratégia que estava a utilizar ser adequada e pelo facto dos alunos estarem a aderir tão bem ao jogo.

4.^a Atividade selecionada: Jogo da Glória

A segunda atividade do 1.º ciclo que será aqui descrita, analisada e refletida foi implementada no dia 04 de dezembro de 2013 (na quinta intervenção), na sala de aula, no horário compreendido entre as 11h45 e as 12h30, sendo a área trabalhada, nestes quarenta e cinco minutos, a área da Matemática.

Tal como o jogo anterior, o Jogo da Glória foi pensado e construído a pensar em toda a turma, isto é, incluindo os alunos com necessidades educativas especiais, de modo a verificar e estimular todos os alunos a trabalharem os conceitos matemáticos já explorados nas aulas, a fim de se prepararem para a ficha de avaliação sumativa (que se realizava na semana seguinte). Por outras palavras, este jogo serviria para fazer a revisão dos conteúdos trabalhados, na área da Matemática, ao longo de todo o 1.º período.

Assim, para que o jogo fosse apelativo, levando os alunos a trabalharem os vários conceitos e pensando nos diferentes níveis da turma, nesta atividade, em vez de colocar os alunos com necessidades educativas especiais separados, decidi juntá-los, havendo um jogo com menor nível de dificuldade e exigência.

No que diz respeito aos materiais, neste jogo foram utilizados cinco tabuleiros, cinco caixas que continham, cada uma, 22 cartões (1 cartão tinha as regras do jogo e 21 tinham os desafios/problemas propostos), 10 dados (2 por cada equipa), 20 peões (4 peões por cada equipa) e fichas de registo (1 para cada aluno).



Figura XVI – Jogo da Glória

O Jogo da Glória decorreu da seguinte forma: a turma foi dividida em cinco grupos (havendo cinco grupos, quatro do 4.º ano e um grupo que incluía todas as crianças com

necessidades educativas especiais); a cada grupo foi dado um tabuleiro, dois dados, peões, folhas brancas e uma caixa com os cartões de jogo e com o cartão das instruções; depois de distribuído o material por todas as equipes todas deram início ao jogo, selecionando, em primeiro lugar, a ordem de jogada de cada jogador e, posteriormente, dando início à partida. Durante o jogo quando os alunos calhavam nas casas verdes avançavam duas casas, quando calhavam nas casas vermelhas recuavam duas casas e quando calhavam nas casas castanhas retiravam um cartão e resolviam o que lá era pedido. O jogo seguiu sempre este ritmo até cada aluno chegar ao final.

Em relação ao espaço onde este foi realizado, como já mencionei, este foi desenvolvido na sala de aula estando os vários grupos espalhados pelas mesas. Cada grupo tinha o seu espaço e entre cada grupo havia algum distanciamento, a fim de não existirem conversas cruzadas. Além disso, cada equipe estava posicionada em círculo para todos os elementos conseguirem observar os colegas e as jogadas que iam sendo realizadas.

É de salientar, que este jogo tinha como objetivo fazer com que a turma trabalhasse sobretudo competências a nível da matemática e, também, a capacidade de autonomia para resolver os exercícios individuais que o jogo também exigia. Para isso, pretendia que os alunos conseguissem alcançar os seguintes objetivos:

- ✓ Resolvessem problemas de vários passos envolvendo números naturais e as quatro operações;
- ✓ Decompusessem números;
- ✓ Identificassem sólidos geométricos e seus constituintes;
- ✓ Resolvessem problemas envolvendo sequências e/ou regularidades;
- ✓ Lessem relógios de ponteiros e medidas de tempo;
- ✓ Elaborassem, de modo autónomo, respostas a questionários.

Nesta linha de pensamento, o Quadro VIII explicita as metas de aprendizagem/curriculares utilizadas nesta atividade, que se encontram de acordo com os objetivos acima nomeados.

Quadro VIII – Avaliação Global das Metas de Aprendizagem/Curriculares a Desenvolver no Jogo

Metas de Aprendizagem	Apreciação do desempenho dos Alunos (total: 18)
O aluno adiciona dois números naturais cuja soma seja inferior a 1.000.000, utilizando o algoritmo da adição.	- Atingida com muita facilidade por 13 alunos.
	- Atingida com facilidade por 2 alunos.
	- Atingida com dificuldade por 3 alunos.
O aluno identifica cubos, paralelepípedos retângulos, cilindros e esferas.	- Atingida com muita facilidade por 13 alunos.
	- Atingida com facilidade por 2 alunos.
	- Atingida com dificuldade por 3 alunos.
O aluno conhece e utiliza corretamente os numerais romanos.	- Atingida com muita facilidade por 13 alunos.
	- Atingida com facilidade por 2 alunos.
	- Atingida com dificuldade por 3 alunos.
O aluno identifica, em objetos e desenhos, triângulos, retângulos, quadrados, circunferências e círculos em posições variadas e utilizar corretamente os termos «lado» e «vértice».	- Atingida com muita facilidade por 13 alunos.
	- Atingida com facilidade por 2 alunos.
	- Atingida com dificuldade por 3 alunos.
O aluno resolve problemas envolvendo a determinação de termos de uma sequência, dada a lei de formação.	- Atingida com muita facilidade por 13 alunos.
	- Atingida com facilidade por 2 alunos.
	- Atingida com dificuldade por 3 alunos.
O aluno reconhece a hora como unidade de medida de tempo e relacioná-la com o dia.	- Atingida com facilidade por 18 alunos.
O aluno efetua conversões de medidas de tempo expressas em horas, minutos e segundos.	- Atingida com facilidade por 18 alunos.
O aluno utilizar corretamente os termos «centro», «raio» e «diâmetro».	- Atingida com facilidade por 18 alunos.

Como se pode analisar, através do quadro anterior, a maioria dos alunos conseguia atingir o pretendido com muita facilidade, pois nas questões que tinham mais dificuldade tinham sempre a restante equipa para auxiliá-lo(s). Dois dos alunos conseguiram atingir o pedido com facilidade e três alunos com dificuldade. Os dois alunos que atingiram com facilidade foram a *Bela Adormecida* e o *Mogli* e os alunos que atingiram com dificuldade

foram a *Branca de Neve*, o *Robin dos Bosques* e o *Aladino*. Estes cinco alunos nomeados, como já foi dito, eram os que apresentavam necessidades educativas especiais e mesmo, em níveis de dificuldade menos exigentes, apresentavam complicações na resolução dos exercícios, mais precisamente, os últimos três alunos nomeados.

É de salientar, que através do jogo proposto era possível avaliar várias habilidades, pois era necessário, acima de tudo, que os alunos trabalhassem e consolidassem conteúdos matemáticos, ao mesmo tempo que tinham de saber respeitar e auxiliar os pares, havendo assim um clima de partilha, de troca de opiniões e de espírito de equipa.

Não havendo nenhuma criança que se destacasse, voltarei a falar dos cinco alunos, explicitados no parágrafo anterior. Debruçando-me, primeiramente, sobre a *Branca de Neve* esta era uma aluna muito sociável e divertida, contudo apresentava dificuldades a nível do Português, do Estudo do Meio e sobretudo na área da Matemática. O *Robin dos Bosques* era um menino sociável, divertido e um pouco falador, demonstrava grande vontade em aprender, porém, tal como a *Branca de Neve*, tinha diversas dificuldades, mas destacava-se na área da Matemática pela positiva, pois conseguia alcançar com alguma facilidade certos conceitos. O *Aladino* era um menino que se assemelhava em todos os aspetos com o *Robin dos Bosques*, sendo a única diferença a falta de motivação em certas alturas/dias de aulas. A *Bela Adormecida* era um menina sociável, mas um pouco tímida, gostava muito de aprender e fazer perguntas, mas, por vezes, mostrava-se distante do contexto da aula e, tal como os meninos anteriores, apresentava dificuldades nas diversas áreas do conhecimento. Por fim, o *Mogli* era um aluno muito sociável, divertido e brincalhão, apresentava certas dificuldades, mas a sua área de preferência era a Matemática. Vendo esta caracterização deduz-se logo, o porquê de os três primeiros apresentarem dificuldades durante o jogo, pois eram alunos que precisavam de mais apoio. Já os últimos dois não sentiram tanto essa dificuldade, conseguindo resolver mais facilmente o pedido, pois apesar de apresentarem obstáculos na aprendizagem tinham maior capacidade de autonomia e de aquisição de alguns conceitos.

Sintetizando, gostei muito de implementar esta atividade, visto que a turma superou as minhas expectativas, pois mostrou muita dedicação e interesse no decorrer do jogo e porque todos os alunos estavam concentrados na resolução dos vários desafios proposto. Refletindo sobre este jogo, numa lógica de intervenção, não senti dificuldades na implementação deste jogo, estava à vontade e confiante, por ver que a estratégia escolhida tinha sido a melhor, pois as crianças estavam a trabalhar muito bem dentro da sua equipa e respeitavam as regras e porque, para além disso, a existência de um Jogo da Glória com um grau diferenciado foi a

melhor opção, visto que os alunos podiam trabalhar de forma a reverem conteúdos, pois se fossem todos iguais ou o jogo seria demasiado fácil para a maioria da turma ou seria difícil para os alunos com mais dificuldades.

Capítulo IV

*A Vertente Investigativa: O Jogo e os
Processos de Aprendizagem e
Desenvolvimento da Criança na Educação
Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*

- 1. Apresentação da temática e dos objetivos dos estudos**
- 2. Método de recolha de informação**
- 3. Primeiro Estudo**
 - 3.1. Métodos e procedimentos do Estudo 1**
 - 3.2. Tratamento e análise dos dados recolhidos do Estudo 1**
 - 3.3. Apresentação dos Resultados, Discussão e Conclusão do Estudo 1**
- 4. Segundo Estudo**
 - 4.1. Métodos e procedimentos do Estudo 2**
 - 4.2. Tratamento e análise dos dados recolhidos do Estudo 2**
 - 4.3. Apresentação dos Resultados do Estudo 2**
 - 4.4. Conclusões e Discussão do Estudo 2**

Introdução

Neste último capítulo será privilegiada a *componente investigativa* relativa à temática contemplada neste relatório.

Assim, ao longo deste último ponto, irá ser feita uma apresentação da problemática e dos objetivos desta investigação, que será apreciada em dois estudos: o primeiro realizado no âmbito da intervenção da estagiária na PES II, aos alunos da sua turma de estágio; e um segundo para confirmar e fazer uma pesquisa de campo, realizada a educadores de infância e professores do 1.º ciclo, que lecionam em 2013/14 em estabelecimentos privados, na cidade de Ponta Delgada.

É de salientar, que estes dois estudos são de extrema importância, nesta fase de formação da estagiária, visto que lhe permite ter uma visão geral de como é vista a temática abordada neste relatório, não só no ponto de vista das crianças, bem como, no dos educadores e professores. Permitindo, assim, que com esta análise se perceba qual o papel do jogo no ensino, na perspetiva das crianças e dos docentes.

Para cada estudo serão analisados os mesmos tópicos, mais precisamente, os métodos e os procedimentos utilizados, o tratamento e a análise dos dados recolhidos, a apresentação e discussão dos resultados, assim como, as conclusões.

1. Apresentação da problemática e dos objetivos dos estudos

Nos dias que correm, está cada vez mais em voga a utilização de recursos didáticos apropriados às exigências escolares, que só vêm melhorar a qualidade e a eficácia do ensino, pois proporcionam aulas mais dinâmicas, logo menos direcionadas, que vêm contribuir para o desenvolvimento integral e para as aprendizagens das crianças.

Nesta linha de pensamento, é certo que há uma grande diversidade de recursos didáticos que podem ser aproveitados, contudo, na lógica deste documento, realça-se a utilização de jogos. Como afirma Condessa (2009: 44) “Pelo jogo a criança torna-se autónoma, criadora, social e disciplinada. O jogo na escola infantil tem uma função educativa e na escola do ensino básico terá um papel intermédio entre o brincar e o trabalhar”.

Assim, os jogos têm grande utilidade, tanto na educação pré-escolar como no ensino básico, sendo um veículo promotor de aprendizagens e desenvolvimento da criança. Por isso, ao proporcionar este tipo de atividades o educador/professor está a permitir que a/o criança/aluno cresça, como vêm explicar Tavares & Alarcão (1992: 87-88):

“Os dois processos, desenvolvimento e aprendizagem, exercem um sobre o outro influências recíprocas. Desenrolam-se como que em espiral, de tal maneira que o desenvolvimento, ao mesmo tempo que possibilita a aprendizagem, é por ela mesma dinamizado, adquirindo assim uma maior amplitude. A criança aprende porque atingiu determinado desenvolvimento, mas ao aprender desenvolve-se ainda mais”.

Neste sentido, pode-se dizer que “Pelas suas característica lúdicas, e pelo papel que podem assumir no desenvolvimento, os jogos têm constituído um recurso para a formação das crianças, em geral, e para a educação pré-escolar em particular” (Leite & Rodrigues, 2001: 30).

Segundo Fonseca (1984: 146) “Para aprender é necessário estar-se motivado e interessado”, portanto, ao recorrer-se ao jogo possibilita-se à/o criança/aluno momentos de motivação, de entusiasmo, de concentração, de abertura à descoberta e, claro, à aprendizagem.

A este respeito Sá (1995: 3) vem acrescentar que “(...) o contexto aluno (...)/grupo de alunos/jogo contém motivações interiores e naturais muito fortes para se transformar numa ponte pedagógica entre a aprendizagem e o currículo”, portanto pode-se dizer que “(...) a actividade lúdica está no centro de muitas ideias sobre o desenvolvimento psicológico, intelectual, emocional ou social do ser humano” (idem, 1995: 3).

Capítulo IV – A Vertente Investigativa: O Jogo e os Processos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Criança na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Concluindo, para que as crianças possam aprender numa ótica, anteriormente explorada, há a “(...) necessidade de dotar as escolas de professores altamente qualificados e competentes capazes de responderem aos desafios e às exigências com que se deparam nos seus contextos de trabalho” (Flores & Simão, 2009: 8).

É neste contexto que surge a ideia desta investigação, pois como se tem observado no decorrer deste documento e segundo as perspetivas de variados autores, o jogo é, cada vez mais, um instrumento necessário nas salas de atividades/salas de aulas, porque vem inovar as dinâmicas lá desenvolvidas e vem permitir que as crianças aprendam, de forma lúdica, estando mais motivadas e abertas à aquisição de competências sociais, sendo uma delas muito presente na maioria dos jogos – a cooperação, isto é, quando “(...) os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, actuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objecto” (Lopes & Silva, 2009: 4).

Nesta lógica de pensamento, esta investigação vem procurar saber qual a opinião dos alunos acerca da utilização/impacto dos jogos na aprendizagem de conceitos e qual a perspetiva dos educadores/professores acerca de o jogo potenciar o desenvolvimento e as aprendizagens da criança.

Assim, em seguida, serão apresentados os objetivos que foram contemplados para o desenvolvimento desta temática, através do quadro (Quadro IX), onde estão explícitos todos os objetivos dos dois estudos (Estudo 1 e Estudo 2) apresentados lado a lado.

Quadro IX – Objetivos relativos à temática em estudo

Objetivos dos estudos	Estudo 1	Estudo 2
Compreender as potencialidades dos jogos no Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico	✓	✓
Compreender o jogo no desenvolvimento integral da criança	✓	✓
Compreender e analisar as perspetivas de vários Educadores e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre o recurso ao jogo na sala de aula/ escola		✓

2. Método de recolha de informação

“(...) uma investigação tem de ser comunicada a fim de ser apreciada e avaliada. Só desse modo a investigação poderá ser eventualmente integrada no património do grupo de referência e, possivelmente, da comunidade em geral”

(Grupo de Trabalho sobre Investigação, 2002: 8)

Capítulo IV – A Vertente Investigativa: O Jogo e os Processos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Criança na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

A qualquer trabalho de investigação está subjacente uma série de etapas que têm de ser executadas, para se poder obter um produto final adequado e ajustado aos objetivos da temática que pretende estudar. Neste sentido, o Grupo de Trabalho sobre Investigação (2002: 16) vem defender que “(...) toda a investigação envolve quatro momentos principais: (i) a formulação do problema ou das questões do estudo; (ii) a recolha de elementos que permitam responder a esse problema; (iii) a interpretação da informação recolhida com vista a tirar conclusões; e (iv) a divulgação dos resultados e conclusões obtidas”.

Deste modo, os estudos que serão desenvolvidos neste capítulo seguirão as etapas acima referidas, com a finalidade de dar resposta e de tirar conclusões acerca dos objetivos propostos. É importante realçar que, tanto para o primeiro estudo como para o segundo escolheu-se o inquérito por questionário.

Relativamente ao inquérito, Ghiglione & Matalon (1993: 8) vem defini-lo como “(...) uma interrogação particular acerca de uma situação englobando indivíduos, com o objectivo de generalizar”. Já na perspetiva de Quivy & Campenhoudt (1992: 190) o inquérito:

“Consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores”.

Com uma opinião mais sucinta e clara, Carmo (1990: 91) vem definir o inquérito como “(...) um conjunto de questões, perguntas, problemas postos, sobre que se procura (...) uma resposta, informação, opinião”.

Para Carmo & Ferreira (1998: 123) o inquérito “ (...) é um processo em que se tenta descobrir alguma coisa de forma sistemática”. E, na ótica de Bell (1997: 25) “ O objectivo de um inquérito é obter informação que possa ser analisada, extrair modelos de análise e tecer comparações”.

No que concerne à análise dos dados recolhidos, esta será feita através da metodologia quantitativa – tratamento das respostas quantificadas e da metodologia qualitativa – análise de conteúdo. Cingindo, em primeiro lugar, sobre o método quantitativo, Moreira (2007: 48) vem mencionar que este método “(...) procura descrever e explicar acontecimentos, processos e fenómenos do mundo social, (...) por forma a que se possa chegar à formulação das generalizações que existem objectivamente”, este autor ainda

menciona que “(...) os métodos quantitativos preferem a precisão matemática e os moldes e estatísticos de codificação numérica” (idem, 2007: 50-51). Para acrescentar a estas ideias, Papalia *et al.* (2009: 43) adiantam que “A pesquisa quantitativa lida com dados objetivamente medidos”.

Relativamente à metodologia qualitativa, Papalia *et al.* (2009: 44) explicam que esta “(...) envolve a interpretação de dados não numéricos, como a natureza ou qualidade de experiências subjectivas, sentimentos ou crenças dos participantes”, ou seja, esta implica que haja uma análise de conteúdo que é definida por Esteves (2006: 107) como “(...) a expressão genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida”.

Os dados foram analisados recorrendo ao SPSS, na versão 21.

3. Primeiro Estudo:

3.1. Métodos e Procedimentos do Estudo 1

Este estudo realizou-se no ano de 2013, mais objetivamente, aquando da minha intervenção na PES II, com a finalidade de obter uma opinião dos 18 alunos da sala de estágio sobre a utilização dos jogos no contexto sala de aula. Assim sendo, na minha última intervenção, foi aplicado um inquérito por questionário a toda a turma, após a realização de um dos jogos dinamizados (Jogo da Glória) e que se interligou com as aprendizagens da área da matemática em contexto de sala de aula, isto é, partiu-se de uma experiência real vivida pelos alunos.

O inquérito por questionário (ver Anexo XVI), aplicado aos alunos, era constituído por um conjunto de oito questões sendo estas:

- Gostaste de participar no jogo da glória? Porquê?
- Aprendeste alguma coisa com o jogo da glória? O que aprendeste?
- Achas que ao participares nestes jogos aprendes e praticas temas estudados nas aulas? Porquê?
- Gostas deste tipo de actividades?

- Achas que os jogos devem ser só praticados nas aulas de Educação Física? Ou também podem ser praticados nas aulas de Português, de Matemática e de Estudo do Meio?

Este estudo teve como objetivo recolher, no contexto do nosso estágio, a opinião das crianças, sobre o recurso ao jogo para aprendizagem e desenvolvimento, para um posterior prosseguimento do estudo da temática em educadores e professores de escolas privadas.

3.2. Tratamento e Análise dos dados recolhidos do Estudo 1

Como anteriormente foi referido, a análise dos dados recolhidos baseou-se no método misto: quantitativo, fruto da análise de frequência e de percentagem das respostas dadas ao inquérito por questionário; qualitativo, resultado da análise de conteúdo ao teor das respostas dadas pelos alunos.

3.3. Apresentação dos Resultados, Discussão e Conclusão do Estudo 1

No que diz respeito às questões *1. Gostaste de participar no jogo da glória? e 1.1. Porquê?*, todos os 18 alunos responderam afirmativamente e como justificação a esta escolha, toda a turma baseou-se em justificações muito equilibradas. Recorrendo a dois exemplos, verifica-se que o aluno Q1 justificou-se dizendo “Porque foi um jogo muito interessante e foi uma maneira de brincar a matemática” e o aluno do Q4 disse “Porque aprendi muito e foi uma maneira de aprender matemática brincando”.

Relativamente às questões *2. Aprendeste alguma coisa com o jogo da glória? e 2.1. O que aprendeste?*, alcançam os novamente uma adesão total, tendo todos os alunos respondido que sim. Para justificarem a sua opção, o aluno do Q3 mencionou “Aprendi a jogar em grupo e a resolver exercícios de matemática a brincar” e o aluno do Q16 disse “Aprendi a esperar pela minha vez e a jogar em grupo”.

Verificando, em seguida, as respostas dadas às questões *3. Achas que ao participares nestes jogos aprendes e praticas temas estudados nas aulas? e 3.1. Porquê?*, constata-se na totalidade os alunos responderam positivamente, apresentando como explicação dessa sua escolha o seguinte facto “Porque resolvo os exercícios dos desafios, tirando dúvidas em grupo” (aluno Q18).

Capítulo IV – A Vertente Investigativa: O Jogo e os Processos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Criança na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Em relação à pergunta número 4. *Gostas deste tipo de atividades?*, tal como em todas as situações anteriores, as repostas foram igualmente unânimes e afirmativas.

Por último, no que concerne à questão número 5. *Achas que os jogos devem ser só praticados nas aulas de Educação Física? Ou também podem ser praticados nas aulas de Português, de Matemática e de Estudo do Meio?*, verifica-se que os alunos consideram o jogo como um instrumento facilitador de aprendizagens nas várias áreas curriculares, na medida em que todos responderam que “Devem ser praticados nas aulas de Educação Física e também nas aulas de Português, de Matemática e de Estudo do Meio”.

Como se pode verificar através da análise às questões realizadas, através do inquérito por questionário, aos alunos inquiridos, todos têm uma opinião muito positiva acerca da utilização dos jogos nas aulas, como meio de aprendizagem. Estes acham que é muito importante o professor utilizar este tipo de instrumento, não só nas aulas de Expressão Físico-Motora, mas, também, nas outras áreas, visto que lhes desperta mais a motivação e o interesse pelos conteúdos que vão sendo abordados.

Focalizando, no sentido do jogo desenvolvido, constata-se, através de algumas respostas dos alunos acima explicitadas, que estes não realizam os jogos só por mero divertimento, quando os efetuam têm a consciência que estão a aprender, a mobilizar e a consolidar conceitos das diversas áreas do saber. Neste caso específico, da área da matemática. Como explicam Moreira & Oliveira (2004: 84):

“(…) utilizando o jogo poder-se-á chamar à atenção e preparar as crianças e os jovens para aspectos essenciais da actividade e cultura matemática e, como tal, o jogo pode auxiliar o educador na sua actividade pedagógica a aproximar a criança da matemática, tirando partido do pensamento e comportamentos necessários à actividade de jogar”.

A acrescentar a esta explicação Sá (1995: 10) menciona que “Considera-se importante a descoberta da dimensão lúdica da Matemática, integrando nesta perspectiva actividades desafiadoras para o aluno e por ele aceites com prazer”.

Como se pode constatar, do confronto das respostas dos alunos com esta argumentação, alunos e autores têm o mesmo ponto de vista, o que só vem comprovar que os jogos facilitam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças nesta área de conhecimento, porque, tal como os alunos dizem, eles aprendem brincando. Além disso, os alunos também referiram que este era um meio de respeitar os outros, de esperar pela sua vez, etc., ou seja, desenvolvimento e aquisição de competências sociais. Como salienta Sá (1995: 8) “O jogo é

reconhecido (...) como um meio e um processo fundamental para o desenvolvimento social (...).”

Concluindo, os jogos são meios de aprendizagem e de consolidação de conhecimentos que podem ser aplicados, em contexto sala de aula, a qualquer momento, desde que tenham objetivos bem definidos, que conduzam o aluno ao que se pretende. Como se vê, na opinião dos alunos, os jogos não vistos no sentido de “brincar só por brincar”, mas sim na ótica de “brincando e aprendendo com a Matemática”, neste caso em específico.

4. Segundo Estudo

4.1. Métodos e procedimentos do Estudo 2

Este segundo estudo realizou-se no corrente ano de 2013/2014, através da aplicação de inquéritos por questionário aplicados a educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico de estabelecimentos do ensino privado de Ponta Delgada, com o fim de perceber as perspetivas desses mesmos profissionais acerca do jogo como elemento potenciador do desenvolvimento e das aprendizagens da/do criança/aluno.

Como se pode verificar, no quadro que abaixo é apresentado, estão mencionados os estabelecimentos de ensino privados que participaram neste estudo (representados por uma letra) com o respetivo número de participantes, e o total de indivíduos que responderam aos inquéritos por questionário.

Quadro X – Inquiridos do Estudo

Nome do estabelecimento de ensino	N.º de educadores e professores do 1.º ciclo
Estabelecimento de Ensino A	2
Estabelecimento de Ensino B	7
Estabelecimento de Ensino C	7
Estabelecimento de Ensino D	12
Estabelecimento de Ensino E	14
Estabelecimento de Ensino F	6
Total de inquiridos	48

Capítulo IV – A Vertente Investigativa: O Jogo e os Processos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Criança na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

O questionário aplicado (ver Anexo XVII) foi composto, na sua maioria, por questões do tipo “fechado” e por algumas questões do tipo “aberto”. Para além disso, é de salientar que este era constituído por duas partes, sendo a primeira sobre os dados pessoais dos inquiridos e a segunda sobre as concepções de jogo nas seguintes vertentes: desenvolvimento de competências/aprendizagem, desenvolvimento integral da criança, recurso em contexto sala de aula e estratégias utilizadas.

4.2. Tratamento e análise dos dados recolhidos do Estudo 2

Tal como no Estudo 1, neste segundo estudo o tratamento e análise dos dados recolhidos baseou-se no método misto: quantitativo, fruto da análise de frequência e de percentagem das respostas dadas ao inquérito por questionário; qualitativo, resultado da análise de conteúdo ao teor das respostas dadas pelos educadores de infância e professores do 1.º ciclo.

4.3. Apresentação e Discussão dos Resultados do Estudo 2

Numa primeira análise, decidiu-se caracterizar sucintamente a amostra deste segundo estudo. Para isso, foram elaborados alguns quadros, com frequências e percentagens, baseados nas respostas dadas na primeira parte do inquérito por questionário.

Quadro XI – Distribuição dos inquiridos por idade

		Idade					Total	
		Não sabe/ Não responde	Entre 23 e 33 anos	Entre 34 e 43 anos	Entre 44 e 53 anos	Com 54 ou mais anos		
Nível de ensino em que lecciona	Educador de Infância	N	0	10	7	1	0	18
		%	0	55,6	38,9	5,6	0	100
	Professor 1.º CEB	N	2	16	7	3	2	30
		%	6,7	53,3	23,3	10	6,7	100
Total		N	2	26	14	4	2	48
		%	4,2	54,2	29,2	8,3	4,2	100

Como se pode observar no Quadro XI, a idade dos educadores de infância inquiridos varia, situando-se entre os 23 e os 53 anos, sendo as idades mais predominantes as localizadas entre os 23 e os 33 anos (55,6%). Relativamente aos professores do 1.º ciclo as idades situam-

Capítulo IV – A Vertente Investigativa: O Jogo e os Processos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Criança na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

se entre os 23 e os 54 ou mais anos, havendo um maior número de inquiridos com idades compreendidas entre os 23 e os 33 anos, registando-se um total de 16 professores (53,3%) nesta situação.

Quadro XII – Distribuição dos inquiridos de acordo com o género

			Sexo		Total
			Masculino	Feminino	
Nível de ensino em que leciona	Educador de Infância	N	1	17	18
		%	5,6	94,4	100
	Professor 1.º CEB	N	3	27	30
		%	10	90	100
Total		N	4	44	48
		%	8,3	91,7	100

Relativamente ao género dos inquiridos (Quadro XII), verifica-se que a maioria dos inquiridos é do sexo feminino, com um total de 44 indivíduos (91,7%). Falando em específico dos educadores essa tendência mantém-se, verifica-se que apenas 5,6% é do género masculino e 94,4% são do género feminino. No que diz respeito aos professores, observa-se igualmente que 10% são do género masculino e 90% são do género feminino.

Quadro XIII – Distribuição dos inquiridos de acordo com as habilitações académicas

			Habilitações Académicas			Total
			Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	
Nível de ensino em que leciona	Educador de Infância	N	0	13	5	18
		%	0	72,2	27,8	100
	Professor 1.º CEB	N	2	23	5	30
		%	6,7	76,7	16,7	100
Total		N	2	36	10	48
		%	4,2	75	20,8	100

Como se observa no Quadro XIII, relativo às habilitações académicas dos inquiridos, os Educadores têm na sua maioria licenciatura (72,2%), tendo uma minoria tirado mestrado (27,8%). Os professores, também, na sua maioria tiraram licenciatura (76,7%), havendo, ainda 6,7% com bacharelato e apenas 16,7% com mestrado.

Capítulo IV – A Vertente Investigativa: O Jogo e os Processos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Criança na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Quadro XIV – Distribuição dos inquiridos de acordo com os anos de experiência profissional

			Anos de Experiência Profissional						Total
			Entre os 0 e 5 anos	Entre os 6 e 10 anos	Entre os 11 e 15 anos	Entre os 16 e 20 anos	Entre os 21 e 25 anos	Com 26 ou mais anos	
Nível de ensino em que leciona	Educador de Infância	N	9	5	2	2	0	0	18
		%	50	27,8	11,1	11,1	0	0	100
	Professor 1.º CEB	N	14	8	4	1	1	2	30
		%	46,7	26,7	13,3	3,3	3,3	6,7	100
Total		N	23	13	6	3	1	2	48
		%	47,9	27,1	12,5	6,3	2,1	4,2	100

No que diz respeito aos anos de experiência profissional, ao analisar-se o Quadro XIV, constata-se que a maioria dos educadores (50%) tem entre 0 e 5 anos de experiência profissional, estando o valor mais elevado em termos de tempo de serviço entre os 16 e os 20 anos (11,1%). A maioria dos professores (46,7%) também se encontra entre 0 e 5 anos de serviço, havendo uma minoria (6,7%) com 26 ou mais anos de experiência profissional.

Quadro XV – Distribuição dos inquiridos de acordo com nível de escolaridade em que lecionam

			Nível de escolaridade em que lecionam								Total	
			Não sabe/ Não responde	Na sala dos 2-3 anos	Na sala dos 3-4 anos	Na sala dos 4-5 anos	Na sala dos 5-6 anos	1.º Ano	2.º Ano	3.º Ano		4.º Ano
Nível de ensino em que leciona	Educador de Infância	N	4	3	4	4	3	0	0	0	0	18
		%	22,2	16,7	22,2	22,2	16,7	0	0	0	0	100
	Professor 1.º CEB	N	4	0	0	0	0	6	5	9	6	30
		%	13,3	0	0	0	0	20	16,7	30	20	100
Total		N	8	3	4	4	3	6	5	9	6	48
		%	16,7	6,3	8,3	8,3	6,3	12,5	10,4	18,8	12,5	100

Em relação à distribuição dos indivíduos por nível de escolaridade em que leciona constata-se que: dos 18 Educadores 4 (22,2%) não responderam, 3 (16,7%) lecionam na sala

Capítulo IV – A Vertente Investigativa: O Jogo e os Processos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Criança na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

dos 2-3 anos, 4 (22,2%) lecionam na sala dos 3-4 anos, outros 4 (22,2%) na sala dos 4-5 anos e os restantes 3 (16,7%) na sala dos 5-6 anos; dos 30 Professores, 4 inquiridos (13,3%) não responderam, 6 (20%) lecionam no 1.º ano, 5 (16,7%) no 2.º ano, 9 (30%) no 3.º ano e 6 (20%) no 4.º ano.

Sintetizando estes primeiros dados, referentes à caracterização da amostra, constata-se que de entre 48 inquiridos, 18 são educadores de infância e 30 são professores do 1.º ciclo. Falando, primeiramente, nos educadores verifica-se que a maioria tem idades compreendidas entre os 23 e os 33 anos (55,6%), que o género predominante é o feminino (94,4%), que a maioria dos indivíduos possui licenciatura (72,2%), que a maior parte dos educadores leciona há 0 ou até 5 anos (50%) e que os níveis escolares que predominam são o dos 3-4 anos (22,2%) e o dos 4-5 anos (22,2%). Relativamente aos professores, verifica-se que a maioria tem idades compreendidas entre os 23 e os 33 anos (53,3%), que o género predominante é o feminino (90%), que a maioria dos indivíduos possui licenciatura (76,7%), que a maior parte dos professores inquiridos leciona à 0 ou até 5 anos (46,7%) e que o nível escolar que predomina é o 3.º ano (30%).

Finalizada a caracterização dos indivíduos a nível pessoal e profissional, em seguida, serão apresentados e analisados os dados referentes à segunda parte do inquérito por questionário, nomeadamente, o jogo no desenvolvimento integral da criança, o jogo no desenvolvimento de competências/aprendizagens e o recurso ao jogo em contexto sala de atividades/sala de aula.

Relativamente à questão: *Considera que o jogo é um recurso importante para o desenvolvimento da criança?*, apura-se que todos os inquiridos responderam afirmativamente a essa questão, isto é, tanto educadores como professores consideram que o jogo é um recurso importante para a criança desenvolver-se.

Quadro XVI – Em que domínio(s) considera ser o jogo mais importante para o desenvolvimento dos seus alunos?

Nível de ensino em que leciona		D. Cognitivo			D. Afetivo			D. Motor			D. Social		
		Sim	Não	Total	Sim	Não	Total	Sim	Não	Total	Sim	Não	Total
Educ. Inf.ª	N	17	1	18	13	5	18	13	5	18	17	1	18
	%	94,4	5,6	100	72,2	27,8	100	72,2	27,8	100	94,4	5,6	100
Prof. CEB	N	27	3	30	23	7	30	20	10	30	28	2	30
	%	90	10	100	76,7	23,3	100	66,7	33,3	100	93,3	6,7	100
Total	N	44	4	48	36	12	48	33	15	48	45	3	48
	%	91,7	8,3	100	75	25	100	68,3	31,3	100	93,8	6,2	100

Capítulo IV – A Vertente Investigativa: O Jogo e os Processos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Criança na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Ao analisar-se o Quadro XVI, acima apresentado, que diz respeito à questão: *Em que domínio(s) considera ser o jogo mais importante para o desenvolvimento dos seus alunos?*, apura-se que para os educadores os domínios que se destacam são o cognitivo e o social (que apresentam a mesma percentagem, 94, 4%), ficando logo em seguida, também com a mesma percentagem – 72,2%, os domínios afetivo e motor. Já os professores, consideram que o jogo é mais importante no domínio social (93,3%), colocando como segundo domínio em destaque o domínio cognitivo (90%), seguindo-se o domínio motor (66,7%) e, por último, como menos percentagem o domínio afetivo (23,3%).

Em justificação às opções tomadas, no quadro anterior, os inquiridos explicaram-se segundo vários motivos, por isso, em seguida, serão apresentadas três quadros (Quadros XVII, XVIII e XIX) de acordo com a ordem de opção dos inquiridos, isto é, na primeira opção, serão apresentados os motivos que todos os inquiridos deram em primeiro lugar; na segunda opção, os motivos referidos em segundo lugar; e na terceira opção, serão mencionados como as razões da terceira escolha.

Cada uma das categorias apresentadas no quadro, é fruto da análise qualitativa realizada às várias respostas dadas por cada inquirido à questão 5.1.1. e às questões que se sucedem (ver Anexos XVIII e XIX).

Quadro XVII – Distribuição dos inquiridos de acordo com a justificação dada à importância atribuída aos domínios para o desenvolvimento dos seus alunos – 1.ª Escolha

		Justificações									Total	
		Não sabe/Não responde	Permite o desenv. na globalidade	Permite o desenv. na especificidade	Caráter integrador do jogo	Estimular na criança uma atitude favorável à aprendiz.	Promover e desenvolver aprendizagem através da aquisição e consolidação de conteúdos	Desenv. específico na área social	Desenv. Específico na área afetiva	Desenv. Específico na área cognitiva		
Nível de ensino em que leciona	Educador de infância	N	0	3	3	1	1	4	4	0	2	18
		%	0	16,7	16,7	5,6	5,6	22,2	22,2	0	11,1	100
1.º CEB	Professor	N	4	8	3	1	3	5	4	1	1	30
		%	13,3	26,7	10	3,3	10	16,7	13,3	3,3	3,3	100
Total		N	4	11	6	2	4	9	8	1	3	48
		%	8,3	22,9	12,5	4,2	8,3	18,8	16,7	2,1	6,3	100

Capítulo IV – A Vertente Investigativa: O Jogo e os Processos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Criança na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Como se pode verificar, no quadro acima apresentado, existe uma série de justificações, acerca da importância do jogo nos domínios anteriormente apresentados. No que diz respeito aos educadores, há um certo equilíbrio nas respostas dadas, visto que há em quase todas as categorias um número igual de respostas, podendo-se destacar como as mais pronunciadas o “promover e desenvolver aprendizagem através da aquisição e consolidação de conteúdos” e o “desenvolvimento específico na área social (deveres, comportamentos, regras, responsabilidades)”, com 22,2% cada. Em relação aos professores, as escolhas já não são tão equilibradas como a dos educadores, havendo uma maior dispersão de opções, assim, a maior percentagem, de 26,7%, recai sobre “permite o desenvolvimento da criança na globalidade”, isto significa que o jogo tem especial relevo em todos os domínios de desenvolvimento da criança, não existindo nenhum que se destaque, sendo a que sobressai com a segunda maior percentagem, de 16,7%, o promover e desenvolver aprendizagem através da aquisição e consolidação de conteúdos”, sendo as menos preferidas o “desenvolvimento específico na área afetiva (criar laços entre pares e entre crianças/alunos e educador/professor)” e o “desenvolvimento específico na área cognitiva (a linguagem e a comunicação e o raciocínio lógico-matemático)”, com 3,3 % cada.

Quadro XVIII – Distribuição dos inquiridos de acordo com a justificação dada à importância atribuída aos domínios para o desenvolvimento dos seus alunos – 2.ª Escolha

		Justificações								Total
		Permite o desenv. na especificidade	Carácter integrador do jogo	Estimular na criança uma atitude favorável à aprend.	Promover e desenvolver aprendizagem através da aquisição e consolidação de conteúdos	Desenv. específico na área motora ao nível da motricidade geral	Desenv. específico na área social	Desenv. específico na área cognitiva		
Nível de ensino em que leciona	Educador	N	1	0	0	3	1	4	1	10
		%	10	0	0	30	10	40	10	100
1.º CEB	Professor	N	0	1	1	4	1	3	1	11
		%	0	9,1	9,1	36,4	9,1	27,3	9,1	100
Total		N	1	1	1	7	2	7	2	21
		%	4,8	4,8	4,8	33,3	9,5	33,3	9,5	100

Como se pode visualizar, no Quadro XVIII, estão apresentadas as justificações dadas por alguns dos indivíduos (21 inquiridos), acerca dos domínios de aprendizagem, ou seja,

Capítulo IV – A Vertente Investigativa: O Jogo e os Processos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Criança na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

alguns inquiridos, não se justificaram em um único motivo, apresentado no Quadro XVII, para além desse ainda explanaram mais justificações. Assim, dos 10 educadores, que expuseram uma segunda opção, a maioria debruçou-se sobre “o desenvolvimento específico na área social” (40%). Já no caso dos professores, dos 11 que deram 2.ª opção, a maioria recaiu sobre o “promover e desenvolver aprendizagem através da aquisição e consolidação de conteúdos” (36,4%).

Quadro XIX – Distribuição dos inquiridos de acordo com justificação dada à importância atribuída aos domínios para o desenvolvimento dos seus alunos – 3.ª Escolha

		Justificações							Total
		Permite o desenv. na especificidade	Carácter integrador do jogo	Promover e desenvolver aprendizagem através da aquisição e consolidação de conteúdos	Desenv. específico na área motora ao nível da motricidade geral	Desenv. específico na área social	Desenv. específico na área cognitiva		
Nível de ensino em que leciona	Educador de Infância	N	1	1	1	1	1	2	7
		%	14,3	14,3	14,3	14,3	14,3	28,6	100
Professor 1.º CEB		N	2	0	0	0	3	1	6
		%	33,3	0	0	0	50	16,7	100
Total		N	3	1	1	1	4	3	13
		%	23,1	7,7	7,7	7,7	30,8	23,1	100

Por último, ainda em relação à defesa dos domínios de desenvolvimento escolhidos, alguns dos educadores e professores, apresentaram uma terceira justificação. Assim, como podemos observar no Quadro XIX, 13 inquiridos apresentaram uma terceira escolha. Destes 13 inquiridos, 7 são educadores e 6 são professores. Quanto aos educadores, a maior escolha incidiu sobre o “desenvolvimento específico na área cognitiva” (28,6%). Em relação aos professores, a maior escolha recaiu sobre o desenvolvimento específico na área social” (50%).

No que concerne à questão: *Tem por hábito recorrer ao jogo em contexto sala de atividades/sala de aula?*, todos os inquiridos responderam afirmativamente. Visto desta perspectiva, todos os inquiridos deste estudo (100%) utilizam jogos nas suas práticas, no contexto sala de atividades/sala de aula.

Deste modo, no encadeamento da questão anterior, os inquiridos foram questionados em relação à frequência da utilização do jogo no contexto sala de atividades/sala de aula.

Capítulo IV – A Vertente Investigativa: O Jogo e os Processos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Criança na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Quadro XX – Distribuição dos inquiridos de acordo com a frequência com que recorrem ao jogo em sala de aula

			Frequência de recorrência ao jogo				Total
			Periodicamente	Mensalmente	Semanalmente	Diariamente	
Nível de ensino em que leciona	Educador de Infância	N	0	0	7	11	18
		%	0	0	38,9	61,1	100
	Professor 1.º CEB	N	5	3	17	5	30
		%	16,7	10	56,7	16,7	100
Total		N	5	3	24	16	48
		%	10,4	6,3	50	33,3	100

Assim, como se pode visualizar, no Quadro XX, de toda a amostra a maioria aponta a opção semanalmente (50%). Se se averiguar sobre nível de ensino que lecionam, vê-se que os educadores na sua maioria (61,1%) utiliza jogos diariamente e que os professores na sua globalidade recorrem aos jogos semanalmente (56,7%).

No encadeamento das duas questões anteriores, ainda surge uma terceira questão que vem *averiguar em qual/quais a(s) área(s) de aprendizagem é que os jogos são utilizados com mais frequência.*

Quadro XXI – Distribuição dos inquiridos de acordo com a opinião que têm acerca da(s) área(s) de aprendizagem em que utiliza com mais frequência os jogos

			Educ. Inf.ª			Prof.º 1.º C.			Total		
			N	%	Total	N	%	Total	N	%	Total
Linguagem Oral e Abordagem à Escrita ou Português	Sim	N	14	21	35	Expressão Motora/ Educação e Expressão Físico-Motora	Sim	N	14	14	28
		%	77,8	70	72,8			%	77,8	46,7	58,3
	Não	N	4	9	13	Expressões Artísticas: Expressão Musical	Não	N	4	16	20
		%	22,2	30	27,1			%	22,2	53,3	41,7
Matemática	Sim	N	16	28	44	Expressões Artísticas: Expressão Musical	Sim	N	4	7	11
		%	88,9	93,3	91,7			%	22,2	23,3	22,9
	Não	N	2	2	4	Expressões Artísticas: Expressão Dramática	Não	N	13	23	36
		%	11,1	6,7	8,3			%	72,2	76,7	75
Conhecimento do Mundo ou Estudo do Meio	Sim	N	15	19	34	Expressões Artísticas: Expressão Dramática	Sim	N	4	18	22
		%	83,3	63,3	70,8			%	22,2	60	45,8
	Não	N	3	11	14	Expressões Artísticas: Expressão Plástica	Não	N	13	12	25
		%	16,7	36,7	29,2			%	72,2	40	52,1
Formação Pessoal e Social	Sim	N	11	0	11	Expressões Artísticas: Expressão Plástica	Sim	N	2	4	6
		%	61,1	0	22,9			%	11,1	13,3	12,5
	Não	N	7	30	37	Expressões Artísticas: Expressão Plástica	Não	N	15	26	41
		%	38,9	100	77,1			%	83,3	86,7	85,4

Capítulo IV – A Vertente Investigativa: O Jogo e os Processos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Criança na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Como se pode apurar, ao observar-se o quadro anterior:

- a maioria de educadores e professores utiliza jogos na área de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita ou Português, sendo a percentagem total de utilização de 72,9%.
- a maioria de educadores e professores utiliza jogos na área de Matemática, sendo a percentagem total de utilização 91,7%.
- a maioria de educadores e professores utiliza jogos na área de Conhecimento do Mundo ou Estudo do Meio, sendo a percentagem total de utilização 70,8%.
- a Formação Pessoal e Social dirigiu-se somente aos educadores. Assim, é de notar que a maioria utiliza jogos nesta área, com uma percentagem de 61,1%.
- a maioria dos educadores utiliza jogos na área de Expressão Motora (77,8%). Os professores já não apresentam a mesma maioria, pois a maior percentagem (53,3%), deste grupo, aponta para o não utilizar jogos na área de Educação e Expressão Físico-Motora, podendo ser uma explicação para esta maioria, o facto de as aulas serem coadjuvadas com um professor da área da Educação Física.
- a maioria de educadores e professores, que diz utilizar jogos na área das Expressões Artísticas, recorre aos mesmos com mais frequência na área de Expressão Dramática, sendo a percentagem total de utilização 45,8% e com menor frequência na área de Expressão Plástica, sendo a percentagem total de 12,5%.

Quadro XXII – Na sua opinião, como se comportam as crianças/alunos na realização de jogos que têm como finalidade a aprendizagem?

Nível de ensino em que leciona	Educador de infância		Comportamento das crianças/alunos na realização de jogos		Total
			Com interesse	Com muito interesse	
		N	6	12	18
		%	33,3	66,7	100
	Professor 1.º CEB	N	5	25	30
		%	16,7	83,3	100
Total		N	11	37	48
		%	22,9	77,1	100

Capítulo IV – A Vertente Investigativa: O Jogo e os Processos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Criança na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relativamente à questão: *Na sua opinião, como se comportam as crianças/alunos na realização de jogos que têm como finalidade a aprendizagem?*, existe um leque de quatro opções, entre elas: sem interesse, com pouco interesse, com interesse ou com muito interesse. Como se pode verificar, no Quadro XXXII, apesar de haver quatro hipóteses, as escolhas recaíram sobre as duas últimas. Tendo a maioria dos educadores e professores respondido com muito interesse, destacando-se com 83,3%, dos professores, relativamente aos 66,7% dos educadores.

Quanto à questão: *Considera que a utilização de jogos, em contexto sala de atividades/sala de aula, tem impacto na aprendizagem das crianças/alunos?*, as respostas de todos os inquiridos foram unânimes, pois todos opinaram afirmativamente.

Ligadas a esta última questão surgiram mais duas, nomeadamente, *o motivo e de que forma* os inquiridos observavam este impacto. Explorando, primeiramente, o porquê, a realidade é que a maioria dos inquiridos justificou-se explicitando vários motivos, isto é, apresentando até três opções. Abaixo serão contemplados o primeiro motivo apresentado por todos os indivíduos (Quadro XXIII) e em anexo cada uma das categorias referentes as respostas dadas por cada inquirido à questão 8.1. (Anexos XVIII e XIX).

Quadro XXIII – Considera que a utilização de jogos, em contexto sala de atividades/sala de aula, tem impacto na aprendizagem das crianças? Porquê?

Nível de ensino em que leciona		N	Justificações				Total
			Não sabe/Não responde	Permite o desenv. na globalidade	Permite o desenv. na especificidade	Estimular na criança uma atitude favorável à aprendizagem	
Educador de infância	N	0	0	5	3	10	18
	%	0	0	27,8	16,7	55,6	100
Professor 1.º CEB	N	1	1	6	12	10	30
	%	3,3	3,3	20	40	33,3	100
Total	N	1	1	11	15	20	48
	%	2,1	2,1	22,9	31,3	41,7	100

Como se pode visualizar, no quadro anterior, as respostas dos educadores e dos professores variam um pouco. Em relação aos educadores, a maioria (55,6%), vem explicar que considera que a utilização dos jogos têm impacto na aprendizagem das crianças, porque

Capítulo IV – A Vertente Investigativa: O Jogo e os Processos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Criança na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

estes promovem e desenvolvem aprendizagens através da aquisição e consolidação de conteúdos. Na ótica dos professores (com 40% de respostas) os jogos têm impacto na aprendizagem dos alunos, porque estimulam uma atitude favorável à aprendizagem, ou seja, porque os jogos motivam, entusiasma e suscitam o interesse das crianças.

Analisando, em seguida, a forma como os inquiridos verificam esse impacto. O certo é que a maioria justificou-se explicitando vários motivos, isto é, apresentando pelo menos duas opções. Abaixo será apresentado o Quadro XXIV, onde estarão contemplados o primeiro motivo apresentado pelos indivíduos inquiridos. Segue em anexo as respostas dadas por cada inquirido à questão 8.2. (Anexo XVIII e XIX).

Quadro XXIV – Considera que a utilização de jogos, em contexto sala de atividades/sala de aula, tem impacto na aprendizagem das crianças? De que forma observa/verifica esse impacto?

		De que forma observa/verifica esse impacto?							Total
		Não sabe/Não responde	Através do comportamento de adesão à atividade	Desempenho do aluno na aprendizagem	Aplicação de conteúdos	Adaptação a novas situações – resolução de problemas, autonomia do trabalho, criatividade, etc.	Outros		
Nível de ensino em que leciona	Educador de infância	N 0	11	4	0	1	2	18	
	%	0	61,1	22,2	0	5,6	11,1	100	
Nível de ensino em que leciona	Professor 1.º CEB	N 3	15	6	4	0	2	30	
	%	10	50	20	13,3	0	6,7	100	
Total		N 3	26	10	4	1	4	48	
%		6,3	54,2	20,8	8,3	2,1	8,3	100	

Como se pode observar, no quadro anterior, a maioria dos inquiridos explica que observa o impacto que os jogos têm na aprendizagem das crianças/alunos através do comportamento de adesão à atividade (54,2%), isto é, através da motivação, do interesse, da concentração, etc. Em segundo lugar apontam para o desempenho da criança/aluno na aprendizagem (20,8%), ou seja, veem que através deste recurso os alunos obtêm melhores resultados.

Em relação à questão: *Que tipo de jogos costuma utilizar?*, havia uma diversidade de opções, pelas quais os inquiridos podiam optar, entre elas, jogos de tabuleiro, jogos com sons, jogos com cores, jogos motores/corporais, entre outros. Em seguida será apresentado o quadro

Capítulo IV – A Vertente Investigativa: O Jogo e os Processos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Criança na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

que sintetiza o tipo de jogos que educadores e professores costumam utilizar, em contexto sala de atividades/sala de aula.

Quadro XXV – Que tipo de jogos costuma utilizar?

		Educ. Inf.ª			Prof.º 1.º C.			Total			
Jogos de tabuleiro	Sim	N	8	17	25	Jogos com sons	Sim	N	14	17	31
		%	44,4	56,7	52,1			%	77,8	56,7	64,4
	Não	N	10	13	23		Não	N	4	13	17
		%	55,6	43,3	47,9			%	22,2	43,3	35,4
Jogos com cores	Sim	N	11	8	19	Jogos motores/corporais	Sim	N	15	20	35
		%	61,1	26,7	39,6			%	83,3	66,7	72,9
	Não	N	7	22	29		Não	N	3	10	13
		%	38,9	73,3	60,4			%	16,7	33,3	27,1
Jogos manipulativos	Sim	N	13	16	29	Jogos de construção	Sim	N	15	18	33
		%	72,2	53,3	60,4			%	83,3	60	68,8
	Não	N	5	14	19		Não	N	3	12	15
		%	27,8	46,7	39,6			%	16,7	40	31,3
Jogos de memorização	Sim	N	15	28	43	Jogos de perguntas e respostas	Sim	N	14	25	39
		%	83,3	93,3	89,6			%	77,8	83,3	81,3
	Não	N	3	2	5		Não	N	4	5	9
		%	16,7	6,7	10,4			%	22,2	16,7	18,7
Jogos dramáticos	Sim	N	11	21	32	Jogos tradicionais	Sim	N	12	13	25
		%	61,1	70	66,7			%	66,7	43,3	52,1
	Não	N	7	9	16		Não	N	6	17	23
		%	38,9	30	33,3			%	33,3	56,7	47,9

Como se pode constatar ao analisar o quadro anterior, todos os educadores e professores utilizam os vários tipos de jogos, havendo divergências no que diz respeito aos que mais utilizam nas suas salas de atividades/salas de aula. Assim, verifica-se que, em relação aos educadores, os jogos mais utilizados são os manipulativos, os motores/corporais e os de construção, com uma percentagem de 83,3% cada, sendo os menos utilizados os jogos de tabuleiro (44,4%), os com cores e os dramáticos (61,1%). No que diz respeito aos professores apura-se que os jogos mais utilizados são os de memorização (93,3%), e os de perguntas e respostas (83,3%), sendo os menos utilizados os jogos de cores (26,7%) e os jogos tradicionais (43,3%). De todas as categorias, aqui apresentadas, apura-se que a maioria dos inquiridos utiliza jogos de memorização (89,6%), sendo os menos utilizados os jogos com cores (60,4%).

Capítulo IV – A Vertente Investigativa: O Jogo e os Processos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Criança na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Quadro XXVI – Que tipo de jogos costuma utilizar? (outros jogos e todos os jogos)

		Outros		Total	Todos os jogos		Total	
		Sim	Não		Sim	Não		
Nível de ensino em que leciona	Educador de infância	N	1	0	1	3	15	18
		%	100	0	100	16,7	83,3	100
	Professor 1.º CEB	N	6	0	6	5	25	30
		%	100	0	100	16,7	83,3	100
Total		N	7	0	7	8	40	48
		%	100	0	100	16,7	83,3	100

Como se pode observar, no quadro anterior, houve 1 educador e 6 professores que, além dos jogos anteriormente apresentados, acrescentaram outros jogos, mais precisamente, jogos multimédia, jogos matemáticos, jogos de linguagem oral e abordagem à escrita e jogos de livros. Para além disso, pode-se apurar que dos 48 inquiridos só 8 selecionaram todos os jogos que eram apresentados nesta questão.

Quadro XXVII – Que tipo de recursos utiliza nas suas aulas?

		Recursos utilizados nas aulas			Total	
		Jogos já existentes	Jogos construídos por si	Ambos		
Nível de ensino em que leciona	Educador de infância	N	0	1	17	18
		%	0	5,6	94,4	100
	Professor 1.º CEB	N	3	1	26	30
		%	10	3,3	86,7	100
Total		N	3	2	43	48
		%	6,3	4,2	89,6	100

No que diz respeito, à questão: *Que tipo de recursos utiliza nas suas aulas?*, como se pode verificar, ao observar no quadro (Quadro XXVII), os inquiridos podiam optar por jogos já existentes (exemplo: que vêm nos manuais e/ou em revistas, comprados em papelarias/livrarias), jogos construídos por si (adequados aos temas/conteúdos que está a lecionar no momento), ambos (dois mencionados anteriormente) ou outros. Assim, constata-se que a maioria dos educadores utiliza jogos já existentes e jogos construídos por si, ou seja, ambos (94,4%) e que só 1 utiliza só jogos construídos por si (5,6%), enquanto os professores

Capítulo IV – A Vertente Investigativa: O Jogo e os Processos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Criança na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

estão distribuídos pelas três opções, isto é, 3 recorrem a jogos já existentes (10%), 1 recorre a jogos construídos por si (3,3%) e 26 recorrem a ambos (86,7%).

Quadro XXVIII – Que tipo de recursos utiliza nas suas aulas?

		Pergunta 10 – Outros					Total	
		Jogos matemáticos	Jogos multimédia	Jogos trazidos ou sugeridos pelas crianças/alunos	Jogos construídos pelas crianças/alunos	Outros		
Nível de ensino em que leciona	Educador de infância	N	1	0	1	0	1	3
		%	33,3	0	33,3	0	33,3	100
	Professor 1.º CEB	N	0	3	2	1	2	8
		%	0	37,5	25	12,5	25	100
Total		N	1	3	3	1	3	11
		%	9,1	27,3	27,3	9,1	27,3	100

Falando, em seguida, da opção “outros” recursos utilizados nas suas aulas, como se pode averiguar no quadro anterior, 3 educadores apontaram como outros jogos: os jogos matemáticos, os jogos trazidos ou sugeridos pelas crianças/alunos e outros não especificados, enquanto 8 professores referiram como outros jogos: os jogos multimédia, os jogos trazidos ou sugeridos pelas crianças/alunos, os jogos construídos pelas crianças/alunos e outros não especificados.

No que concerne à questão: *Quando recorre ao jogo pretende...*, havia uma multiplicidade de escolhas, mais precisamente: introduzir novos conhecimentos numa área, consolidar conhecimentos já adquiridos numa área, aplicar conhecimentos de diversas áreas, exercitar/repetir, fazer descoberta orientada, exploração, resolução de problemas e outros. Neste sentido, em seguida será exposto o quadro que apresenta as várias hipóteses e, consequentemente, quais as que sobressaem.

Capítulo IV – A Vertente Investigativa: O Jogo e os Processos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Criança na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Quadro XXIX – Quando recorre ao jogo pretende...

		Educ. Inf.ª			Prof.º 1.º C.						
Introduzir novos conhecimentos	Sim	N	14	23	37	Consolidar conhecimentos já adquiridos numa área	Sim	N	13	26	29
		%	77,8	76,7	77,1			%	72,2	86,7	81,3
	Não	N	4	7	11		Não	N	5	4	9
		%	22,2	23,3	22,9			%	27,8	13,3	18,7
Aplicar conhecimentos de diversas áreas	Sim	N	12	15	27	Exercitar/ Repetir	Sim	N	16	20	36
		%	66,7	50	56,3			%	88,9	66,7	75
	Não	N	6	15	21		Não	N	2	10	12
		%	33,3	50	43,8			%	111,1	33,3	25
Fazer descoberta orientada	Sim	N	9	19	28	Exploração	Sim	N	14	21	35
		%	50	63,3	58,3			%	77,8	70	72,9
	Não	N	9	11	20		Não	N	4	9	30
		%	50	36,7	41,7			%	22,2	30	27,1
Resolução de Problemas	Sim	N	11	18	29						
		%	61,1	60	60,4						
	Não	N	7	12	19						
		%	38,9	40	39,6						

Como se pode analisar, a maioria dos educadores como dos professores recorre ao jogo com o objetivo de “introduzir novos conhecimentos numa área”, com uma adesão de 77,8% dos primeiros e de 76,7% dos segundos, e ainda, de “consolidar conhecimentos já adquiridos numa área” com uma percentagem de 72,2% para educadores e de 86,7% para professores.

Em relação à categoria “aplicar conhecimentos de diversas áreas”, a maioria dos educadores pretende alcançar esse objetivo quando utiliza jogos (66,7%), enquanto nos professores têm as opiniões divididas, por outras palavras, só 50% tem esse intuito. Já na categoria “exercitar/repetir”, a maioria dos inquiridos pretende alcançar esse objetivo quando as crianças/alunos jogam, tendo os educadores uma percentagem de 88,9% e os professores uma percentagem de 66,7%.

No que concerne à categoria “fazer descoberta orientada” a opinião dos educadores está dividida, pois apenas 50% quando utiliza o jogo pretende que as crianças/alunos façam essa descoberta orientada. Ainda, relativamente, a esta categoria, a maioria dos professores tem este ideal quando recorre aos jogos (63,3%). Quanto ao interesse em recorrer ao jogo para “exploração” a maior parte de educadores (77,8%) e de professores (70%) fazem-no.

A categoria “resolução de problemas” é normalmente utilizada aquando da realização de jogos, no contexto sala de atividades/sala de aula, tanto por educadores como

Capítulo IV – A Vertente Investigativa: O Jogo e os Processos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Criança na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

professores. A maioria dos educadores contempla esta categoria, com uma percentagem de 61,1%, e a maioria dos professores também, com uma percentagem de 60%.

De todas as categorias, aqui apresentadas, apura-se que a maioria dos inquiridos quando recorre ao jogo pretende consolidar conhecimentos já adquiridos numa área (81,3%), sendo aquela que estes dão menor ênfase ao aplicar conhecimentos de diversas áreas (43,8%).

Quanto à questão: *Nas suas aulas, os jogos são habitualmente realizados...*, os inquiridos tinham como opções de resposta: de forma individual, a pares, em pequenos grupos e em grande grupo, podendo optar por uma única opção ou por várias. Assim sendo, nos próximos dois quadros – XXX e XXXI, pode-se visualizar quais os modos de trabalho que são mais utilizados na realização de jogos.

Quadro XXX – Nas suas aulas os jogos são habitualmente realizados...

			De forma individual		Total	A pares		Total
			Sim	Não		Sim	Não	
Nível de ensino em que leciona	Educador de infância	N	10	8	18	7	11	18
		%	55,6	44,4	100	38,9	61,1	100
	Professor 1.º CEB	N	11	19	30	19	11	30
		%	36,7	63,3	100	63,3	36,7	100
Total		N	21	27	48	26	22	48
		%	43,8	56,2	100	54,2	45,8	100

Como se pode constatar, através da observação do quadro anterior, os educadores preferem que as crianças realizem os jogos de forma individual (55,6%) e os professores elegem os jogos a pares (63,3%).

Quadro XXXI – Nas suas aulas os jogos são habitualmente realizados...

			Em pequenos grupos			Em grande grupo		
			Sim	Não	Total	Sim	Não	Total
Nível de ensino em que leciona	Educador de infância	N	13	5	18	16	2	18
		%	72,2	27,8	100	88,9	11,1	100
	Professor 1.º CEB	N	28	2	30	17	13	30
		%	93,3	6,7	100	56,7	43,3	100
Total		N	41	7	48	33	15	48
		%	85,4	14,6	100	68,8	31,2	100

Capítulo IV – A Vertente Investigativa: O Jogo e os Processos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Criança na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Como se pode certificar, através da observação do quadro anterior, os educadores preferem que as crianças realizem os jogos em grande grupo (88,9%), enquanto os professores elegem os jogos em pequenos grupos (93,3%).

Tendo por base os dois quadros anteriores, deduz-se que de todas as escolhas apresentadas os educadores, nas suas aulas, realizam habitualmente os jogos em grande grupo (88,9%) e, por sua vez, os professores têm por hábito recorrer a jogos executados em pequenos grupos (93,3%).

Relativamente à questão: *Na sua opinião, as crianças/alunos aprendem com mais facilidade...*, os inquiridos tinham como opções de resposta: ao realizar jogos individuais, a pares, em pequenos grupos e em grande grupo, podendo optar por uma única opção ou por várias. Assim sendo, nos próximos dois quadros – XXXII e XXXIII, pode-se visualizar quais os modos de trabalho que são mais utilizados na realização de jogos.

Quadro XXXII – Na sua opinião, as crianças/alunos aprendem com mais facilidade...

Nível de ensino em que leciona	Educador de infância	N	Ao realizar jogos individuais		Total	Ao realizar jogos a pares		Total
			Sim	Não		Sim	Não	
			%	%	%	%		
Educador de infância	N	7	11	18	7	11	18	
	%	38,9	61,1	100	38,9	61,1	100	
Professor 1.º CEB	N	5	25	30	17	13	30	
	%	16,7	83,3	100	56,7	43,3	100	
Total	N	12	36	48	24	24	48	
	%	25	75	100	50	50	100	

Ao analisar, o quadro anterior, verifica-se que na opinião dos educadores estes dos modos de trabalho (individuais e a pares) não são os que mais facilitam a aprendizagem das crianças, isto deve-se ao facto de a maioria dos indivíduos não apontar para esta opção (61%). Já para os professores, também há uma discrepância de valores, sendo o modo que se destaca mais pela positiva os jogos a pares (50%).

Capítulo IV – A Vertente Investigativa: O Jogo e os Processos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Criança na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Quadro XXXIII – Na sua opinião, as crianças/alunos aprendem com mais facilidade...

Nível de ensino em que leciona	Educador de infância	N	Ao realizar jogos em pequenos grupos		Total	Ao realizar jogos em grande grupo		Total
			Sim	Não		Sim	Não	
			%	%		%	%	
	Educador de infância	N	12	6	18	12	6	18
		%	66,7	33,3	100	66,7	33,3	100
	Professor 1.º CEB	N	27	3	30	12	18	30
		%	90	10	100	40	60	100
Total		N	39	9	48	24	24	48
		%	81,3	18,7	100	50	50	100

Ao examinar, o quadro anterior, verifica-se que na opinião dos educadores os modos de trabalho (em pequenos grupos e em grande grupo) estão em posições semelhantes, isto é, no mesmo pé de igualdade, apresentando uma percentagem de 66,7%. Já para os professores, os alunos aprendem com mais facilidade ao realizarem jogos em pequenos grupos (90%).

Esta última questão, analisada anteriormente, surge em articulação com a questão que se segue, que pedia para os inquiridos justificarem a(s) opção/opções tomada(s) (Quadros XXXII e XXXIII). Assim, a maioria dos indivíduos argumentou, apresentando uma ou mais explicações para as suas escolhas. Em seguida, no Quadro XXXIV, serão apresentados o primeiro argumento de todos os indivíduos e em anexo cada uma das categorias referentes as respostas dadas por cada inquirido à questão 13.1. (Anexos XVIII e XIX).

Quadro XXXIV – Na sua opinião, as crianças/alunos aprendem com mais facilidade ao realizar jogos individuais, a pares, em pequenos grupos e/ou em grande grupo? Porquê?

Nível de ensino em que leciona	Educador de infância	N	Justificações												Total
			Não sabe/Não responde	Cooperação entre pares	Participação mais ativa	Desperta a motivação	Desenvolve competências sociais	Adquirem e/ou consolidam conhecimentos	Troca de opiniões, discussão e estratégias	Resolução de Problemas	Observação de dificuldades e capacidades	Acompanhar/orientar	Grupos maiores menos trabalho	Outros	
			%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	
	Educador de infância	N	2	3	1	2	2	0	3	1	1	2	0	1	18
		%	11,1	16,7	5,6	11,1	11,1	0	16,7	5,6	5,6	11,1	0	5,6	100
	Professor 1.º CEB	N	3	7	2	2	2	1	7	0	0	3	1	2	30
		%	10	23,3	6,7	6,7	6,7	3,3	23,3	0	0	10	3,3	6,7	100
Total		N	5	10	3	4	4	1	10	1	1	5	1	3	48
		%	10,4	20,8	6,3	8,3	8,3	2,1	20,8	2,1	2,1	10,4	2,1	6,3	100

Capítulo IV – A Vertente Investigativa: O Jogo e os Processos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Criança na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Como se pode averiguar, no quadro anterior, foram várias as justificações apresentadas, sendo as mais mencionadas pelos indivíduos inquiridos a “cooperação entre pares” e a “troca de opiniões, discussão e estratégias”, com 20,8% respetivamente. Indo mais ao pormenor, verifica-se que, em relação aos educadores, a respostas que mais foram explanadas, além das anteriores, foram “desperta a motivação” (11,1%), “desenvolve competências sociais” (11,1%) e permite ao educador “acompanhar/orientar as crianças” (11,1%). No que diz respeito aos professores, a resposta mais referidas, para além das anteriormente apresentadas, foi permite ao professor “acompanhar/orientar os alunos” (10%).

Quadro XXXV – Dentro da sua sala de atividades/sala de aula há algum espaço onde estão disponibilizados os jogos que vão sendo utilizados?

			Espaço onde estão disponibilizados os jogos		Total
			Sim	Não	
Nível de ensino em que leciona	Educador de infância	N	18	0	18
		%	100	0	100
	Professor 1.º CEB	N	24	6	30
		%	80	20	100
Total		N	42	6	48
		%	87,5	12,5	100

No que concerne à questão: *Dentro da sua sala de atividades/sala de aula há algum espaço onde estão disponibilizados os jogos que vão sendo utilizados?*, como se pode observar, no quadro acima apresentado, a maior parte dos inquiridos responde afirmativamente (87,5%). Se observar-se, mais ao pormenor, vê-se que todos os educadores respondem positivamente (100%) e que os professores, na sua maioria, possuem um espaço para disponibilizar os jogos (80%), havendo uma pequena minoria que não possui este espaço (20%).

Após esta questão, os inquiridos eram confrontados com mais duas questões interligadas com as respostas dadas no quadro anterior. Uma destas questões era a seguinte: *Se sim, as crianças/alunos voltam a utilizar os mesmos por iniciativa própria?*

Capítulo IV – A Vertente Investigativa: O Jogo e os Processos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Criança na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Quadro XXXVI – Se sim, as crianças/alunos voltam a utilizar os mesmos por iniciativa própria?

		Utilização por iniciativa das crianças/alunos			Total	
		Não sabe/ Não responde	Sim	Não		
Nível de ensino em que leciona	Educador de infância	N	0	18	18	
		%	0	100	100	
	Professor 1.º CEB	N	5	23	2	30
		%	16,7	76,7	6,7	100
Total		N	5	41	2	48
		%	10,4	85,4	4,2	100

Como se pode examinar, no quadro (Quadro XXXVI), todos os educadores responderam positivamente (100%). Já dos professores: 16,7% não responderam, porque responderam não na questão anterior; 76,7% disseram que as crianças voltavam a utilizar os jogos por iniciativa própria; e 6,2% disseram que não, as crianças não usavam jogos por iniciativa própria.

A outra questão, que vinha em encadeamento com as duas anteriores, era: *Se sim, as crianças/alunos têm a possibilidade de os requisitar para realizarem em casa?*

Quadro XXXVII – Se sim, as crianças/alunos têm a possibilidade de os requisitar para realizarem em casa?

		Possibilidade de requisitar			Total	
		Não sabe/ Não responde	Sim	Não		
Nível de ensino em que leciona	Educador de infância	N	0	2	16	18
		%	0	11,1	88,9	100
	Professor 1.º CEB	N	5	10	15	30
		%	16,7	33,3	50	100
Total		N	5	12	31	48
		%	10,4	25	64,6	100

Capítulo IV – A Vertente Investigativa: O Jogo e os Processos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Criança na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Como se vê, através do Quadro XXXVII, a maioria dos educadores disse que não (88,9%), havendo uma margem mínima que respondeu que sim (11,1%). Quanto aos professores, dos que responderam, só 33,3% disse que as crianças têm possibilidade de requisitar jogos para utilizar em casa.

No que respeita à questão: Na sua perspetiva, *qual a importância do jogo na integração das crianças/alunos no contexto escolar* (na sala de atividades/sala de aula, no recreio e nos espaços de convívio), a grande parte dos indivíduos apresentou uma diversidade de pontos de vista acerca do assunto, ou seja, vários tópicos dentro da mesma questão, por isso, em seguida, no Quadro XXXVIII, serão expostas a primeira justificação de todos os inquiridos e em anexo cada uma das categorias referentes as respostas dadas por cada inquirido à questão 15. (Anexos XVIII e XIX).

Quadro XXXVIII – Na sua perspetiva, qual a importância do jogo na integração das crianças/alunos no contexto escolar (na sala de atividades/sala de aula, no recreio e nos espaços de convívio)

		Integração das crianças/alunos no contexto escolar									Total
		Não sabe/Não responde	Desenvolve competências sociais	Ajuda a obter novos conhecimentos e a consolidar outros	Ajuda na adaptação e integração escolar	Abre perspetivas do lugar onde será integrada	Meio facilitador de integração multidisciplinar	Permite o desenvolvimento global da criança	Leva à autonomia		
Nível de ensino em que leciona	Educador de infância	N	0	13	0	0	2	3	0	0	18
		%	0	72,2	0	0	11,1	16,7	0	0	100
Professor 1.º CEB		N	3	17	2	1	0	4	2	1	30
		%	10	56,7	6,7	3,3	0	13,3	6,7	3,3	100
Total		N	3	30	2	1	2	7	2	1	48
		%	6,3	62,5	4,2	2,1	4,2	14,6	4,2	2,1	100

Assim, ao observar-se o quadro anterior constata-se que para a maioria dos indivíduos o jogo é importante na integração das crianças/alunos no contexto escolar, visto que desenvolve competências sociais (62,5%) e por ser um meio facilitador de integração multidisciplinar (14,6%). Quanto aos educadores, para além das escolhas anteriormente referidas, estes ainda apontam no sentido de o jogo abrir perspetivas à criança/aluno do sítio onde irá ser integrada (11,1%). No caso dos professores, estes também frisam o facto de o

Capítulo IV – A Vertente Investigativa: O Jogo e os Processos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Criança na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

jogo ajudar a obter novos conhecimentos e a consolidar outros (6,75%), de desenvolver a criança na globalidade (6,7%), de ajudar na adaptação e integração escolar (3,3%) e por levar à autonomia (3,33%).

Por último, em relação à questão: *Na sua perspetiva, qual a importância do jogo no ensino das crianças/alunos com dificuldades de aprendizagem*, a grande parte dos indivíduos apresentou uma diversidade de pontos de vista acerca do assunto, ou seja, vários tópicos dentro da mesma questão, por isso, em seguida, no Quadro XXXIX, serão expostas a primeira justificação de todos os indivíduos e em anexo cada uma das categorias referentes as respostas dadas por cada inquirido à questão 16.(Anexos XVIII e XIX).

Quadro XXXIX – Na sua perspetiva, qual a importância do jogo no ensino das crianças/alunos com dificuldades de aprendizagem

		Jogo no ensino das crianças/alunos com dificuldades de aprendizagem											Total
		Não sabe/Não responde	Permite intervir e colmatá-las	Desenvolve competências sociais	Leva à motivação	Permite a aquisição e/ou consolidação de conteúdos	Caráter lúdico	Permite participar em conjunto com os colegas	Estimula a atenção	Possibilita o desen. global	Boa estratégia de interven.	Desenvolve capacidades cognitivas	
Nível de ensino em que leciona	Educador de infância	N 0	1	1	6	4	1	2	1	1	1	0	18
		% 0	5,6	5,6	33,3	22,2	5,6	11,1	5,6	5,6	5,5	0	100
Professor 1.º CEB	N 4	2	1	9	7	1	0	0	3	2	1	30	
	% 13,3	6,7	3,3	30	23,3	3,3	0	0	10	6,7	3,3	100	
Total	N 4	3	2	15	11	2	2	1	4	3	1	48	
	% 8,3	6,3	4,2	31,3	22,9	4,2	4,2	2,1	8,3	6,3	2,1	100	

Assim, ao visualizar-se o quadro, verifica-se que os pontos mais mencionados pela maioria dos indivíduos foram leva à motivação (31,3%) e permite a aquisição e/ou consolidação de conteúdos (22,9%). Para além dos já mencionados os educadores ainda explicam que o jogo tem grande importância no ensino dirigido às crianças/alunos com dificuldades de aprendizagem, pois permite intervir e colmatá-las (5,6%), desenvolve as competências sociais (5,6%), devido ao caráter lúdico (5,6%), por estimular a atenção (5,6%), por possibilitar o desenvolvimento global da criança (5,6%), por ser uma boa estratégia de intervenção (5,6%) e, também, porque permite que estas crianças participem em conjunto com os restantes colegas (11,1%). A opinião dos professores, na sua maioria também está de

acordo com a dos educadores, contudo, estes explanam mais um motivo, mais precisamente, o facto de permitir o desenvolvimento das capacidades cognitivas (3,3%).

4.4. Conclusões e Discussão do Estudo 2

“Na verdade, os jogos, enquanto recurso educativo, têm vindo a destacar-se tanto na investigação, como nos documentos oficiais, como, ainda, nas metodologias utilizadas por educadores e professores” (Moreira & Oliveira, 2004: 85), neste sentido, terminado o tratamento dos dados, deste inquérito por questionário, aplicado a educadores de infância e a professores do 1.º ciclo, que lecionam em estabelecimentos de ensino privados de Ponta Delgada, é chegada a hora de confrontar as conclusões da análise dos dados com a teoria, organizando a sua apresentação em função das seguintes categorias: o jogo no desenvolvimento integral da criança, o jogo no desenvolvimento de competências/aprendizagens e o recurso ao jogo no contexto sala de atividades/sala de aula.

Iniciando, estas conclusões, pela categoria *o jogo no desenvolvimento integral da criança*, pode-se aferir que todos os educadores e todos os professores consideram que o jogo é um recurso importante para o desenvolvimento da criança. Contudo, as perspetivas variam um pouco, quando se trata de identificarem um ou mais domínios de desenvolvimento em que o jogo tem mais relevo. Assim, na opinião dos educadores o jogo tem mais importância no desenvolvimento dos domínios cognitivo e social, seguindo-se o motor e o afetivo e na opinião dos professores o jogo tem mais relevo no domínio social, seguindo-se o cognitivo, o motor e o afetivo.

Segundo Condessa (2009: 117) “(...) as brincadeiras e o jogo são cada vez mais apercebidos como importantes instrumentos pedagógicos ao serviço do desenvolvimento motor, cognitivo, social, afectivo e linguístico da criança”. A mesma autora, ainda refere que para além dos domínios apresentados o jogo também estimula “(...) a criatividade e a imaginação da criança, a sua inteligência e a sua capacidade para comunicar e resolver problemas” (idem, 2009:116).

Na mesma linha de pensamento, Tavares (1994: 73) já tinha mencionado que “(...) o jogo está ligado a aptidões cognitivas, sociais, linguísticas e afectivas”.

No que respeita, ainda, ao jogo e ao desenvolvimento integral da criança, Wassermann (1994: 32) referiu também que “Os professores que criam, nos seus programas para as crianças, oportunidades consistentes para que o aspecto lúdico seja contemplado,

Capítulo IV – A Vertente Investigativa: O Jogo e os Processos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Criança na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

contribuem decisivamente para o saudável desenvolvimento social, cognitivo e psicológico das crianças”.

Falando, em segundo lugar sobre *o jogo no desenvolvimento de competências/aprendizagens*, constata-se que todos os educadores e todos os professores consideram que a utilização de jogos, no contexto sala de atividades/sala de aula, tem impacto na aprendizagem das crianças, pois permitem que estas se desenvolvam na globalidade e na especificidade, por estimularem uma atitude favorável à aprendizagem e por promoverem e desenvolverem a aprendizagem através da aquisição e da consolidação de conteúdos. Além disso, os educadores e professores dizem que este impacto é fácil de se observar, na medida que quando as crianças jogam demonstram um comportamento de adesão e um melhor desempenho na aprendizagem, isto é, na aplicação dos conteúdos.

Acerca desta categoria, os educadores e os professores ainda vêm dizer que quando os jogos são realizados com o intuito de levar à aprendizagem as crianças têm um comportamento extremamente positivo, pois participam com interesse/com muito interesse. E que através dos jogos conseguem introduzir novos conhecimentos e levar as/os crianças/alunos a aplicarem conhecimentos de diversas áreas, a exercitarem/repetirem, a fazerem descoberta orientada, a explorarem, a resolverem problemas, mas, acima de tudo, a consolidarem conhecimentos já adquiridos numa área.

Para finalizar, os educadores e os professores, ainda acrescentam que as/os crianças/alunos aprendem ao realizarem jogos de forma individual, a pares, em pequenos grupos e em grande grupo, contudo, na opinião dos educadores os que levam as crianças a aprenderem com mais facilidade são os em pequenos grupos e em grande grupo, enquanto os professores apontam como melhor forma de aprendizagem os jogos realizados em pequenos grupos. Sendo dadas como justificações a cooperação entre pares; a troca de opiniões, discussão e estratégias; a motivação; o desenvolvimento de competências sociais; e por permitir acompanhar/orientar as/os crianças/alunos.

Nas palavras de Mialaret (1992: 34) “Educar é ajudar um indivíduo a fazer um certo número de aprendizagens que lhe serão úteis na vida”, por isso, devem ser proporcionadas, às/aos crianças/alunos, uma série de atividades que as levem a aprender, passando estas pela transmissão de conhecimentos e complementadas por momentos diversificados, como por exemplo, pelos jogos. Como explica Condessa (2009: 24):

“O jogo pode ter uma utilização pedagógica como uma linguagem universal e um poder robusto de significação nas estratégias de ensino-aprendizagem. A

Capítulo IV – A Vertente Investigativa: O Jogo e os Processos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Criança na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

existência de ambientes lúdicos em situações de aprendizagem escolar permite que as crianças obtenham mais facilidade em assimilar conceitos e linguagens progressivamente mais abstractos.”

Em concordância com a autora anterior, Sá (1995: 10) vem explicitar que os jogos são “(...) necessários ao aprofundamento dos conhecimentos e como actividades em que os alunos possam brincar e explorar, fazendo descobertas, caminhar no sentido da abstracção, desenvolver a imaginação e o raciocínio e discutir e comunicar as suas decisões”.

Como já dizia Liublinskaia (1973: 41) “O jogo é uma forma de actividade mental dinâmica”, por isso, “A representação do novo conteúdo com a ajuda do jogo é um processo específico de assimilação dos conhecimentos adquiridos, sua análise prática e afectiva, ao que se segue a reprodução do material sua consolidação e domínio” (idem, 1973: 39).

Para além disso, o jogo leva à motivação, isto é, cada criança/aluno deve “(...) ajudar os outros e incentivá-los a esforçarem-se ao máximo” (Lopes & Silva, 2009: 5); leva à cooperação quando “(...) o professor delegar uma margem de autonomia aos alunos na execução de uma tarefa e os alunos serem capazes de exercer essa autonomia” (idem, 2009:23); e leva à integração das/dos crianças/alunos, ou seja, “(...) produto das interacções interiores e exteriores que realiza com os outros seres humanos (...)” (Cruz & Fonseca, 2002: 183).

Sintetizando, nas palavras de Moyles (2002: 139) “O papel do professor é vital para a comunicação e a aprendizagem efetivas das crianças (...) porque eles proporcionam a estrutura e o ambiente certos para que aconteçam o brincar e a aprendizagem efetivos”.

Em relação à última categoria, mais precisamente, *o recurso ao jogo no contexto sala de atividades/sala de aula*, apura-se que todos os educadores e todos os professores têm por hábito recorrer ao jogo no contexto sala de atividades/sala de aula, sendo que a maioria dos educadores utiliza, este tipo de recurso, diariamente e a maioria dos professores utiliza semanalmente. Ainda é de acrescentar, que a área de aprendizagem em que o jogo é mais utilizado é na matemática, em ambos os níveis de ensino.

Verifica-se que a maioria dos educadores e dos professores, utiliza uma diversidade dos jogos na sala de atividades/sala de aula, sendo um dos que mais se destaca os jogos de memorização. Para além disso, os jogos a que estes recorrem são, na sua maioria, jogos já existentes e jogos construídos, adequados aos temas/conteúdos que estão a lecionar no momento.

Capítulo IV – A Vertente Investigativa: O Jogo e os Processos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Criança na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Ainda é de salientar, que todos os educadores e a maioria dos professores têm um espaço, na sua sala, onde estão disponibilizados os jogos que vão sendo utilizados, havendo a possibilidade de as crianças os utilizarem novamente. Nesta lógica, todos os educadores dizem que todas as suas crianças utilizam novamente os jogos por iniciativa própria e os professores dizem que a maioria dos alunos também tem essa iniciativa. É de referir também que alguns educadores e professores dão a possibilidade das crianças requisitarem os jogos presentes na sala para realizarem em casa.

Segundo Zabalza (1992: 121) “(...) tudo o que a criança faz/aprende sucede num ambiente, num espaço cujas características afectam a conduta ou aprendizagem”, deste modo, “De acordo com a forma que organizamos o ambiente assim obteremos experiências de diferentes prioridades, mais ou menos integradas, com um determinado perfil” (idem, 1992: 121).

Nesta lógica de ideias, “Espera-se que o professor exerça as funções de instrutor e de formador, transmitindo informações e valores fundamentais e ajudando o jovem a adoptar valores próprios e a desenvolver a capacidade de tecer juízos críticos sobre informações alternativas” (Rodrigues & Esteves, 1993: 41-42). Por isso, “(...) propor que a escola infantil reflita sobre os jogos infantis é uma tarefa básica para que se possa estruturar uma ação pedagógica que respeite e propicie o desenvolvimento integral das crianças” (Craidy & Kaercher, 2001: 89).

Ao proporcionar situações de jogo o educador/professor só vem desenvolver uma série de fatores nas crianças, como explica Moyles (2002: 21) “A estimulação, a variedade, o interesse, a concentração e a motivação são igualmente proporcionados pela situação lúdica (...)”, este autor ainda acrescenta que “Acima de tudo, o brincar motiva. É por isso que ele proporciona um clima especial para a aprendizagem, sejam os aprendizes crianças ou adultos” (idem, 2002: 41).

Concluindo, nas palavras de Pereira & Pinto (2001: 31) “A promoção do jogo (...) na vida da criança deverá constitui-se como um indicador decisivo de qualidade de vida”.

Neste sentido, após a análise dos dados, pode-se concluir que é visível a importância que os inquiridos atribuem ao jogo, considerando que este é uma boa ferramenta de trabalho, pois auxilia o desenvolvimento integral e o processo de aprendizagem da/do criança/aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores tem-se tornado um assunto cada vez mais relevante na sociedade atual. É através desta formação que se constroem profissionais especializados e preparados para a realidade escolar e conscientes da profissão que lhes espera num futuro próximo ou que já exercem no dia a dia.

Neste sentido, a formação inicial de professores vem alargar horizontes e dar oportunidade aos formandos de mostrarem as suas capacidades, as suas qualidades e a sua atitude reflexiva ao longo de todo este percurso.

Assim, tendo em conta que este relatório de estágio teve o intuito de desenvolver uma componente teórica e investigativa sobre a temática escolhida – *O Jogo e os Processos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Criança na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico* – e relatar, analisar e refletir atividades aplicadas nas práticas educativas, onde houvesse a presença desta temática, há que refletir sobre este assunto.

Como se sabe o “jogo” tem vindo a tornar-se num tema cada vez mais explorado e investigado, com o objetivo de verificar a sua importância no contexto escolar. Assim, com base nas teorias exploradas e nos estudos realizados neste trabalho, constata-se que o jogo ganha uma maior relevância na escola da atualidade, não só pela diversão e caráter lúdico, mas pelo seu contributo no desenvolvimento integral e no processo de aprendizagem das crianças e jovens.

Como explica Rino (2004: 26) o jogo é uma “(...) actividade privilegiada para potenciar numa criança/aluno um determinado número de valências nos campos relacional, afectivo, cognitivo, de forma harmoniosa, lúdica e motivadora, acrescentando ainda os factores oportunidade e consenso”.

Para além disso, como é referido no Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores (2011: 126) o jogo: “permite a aprendizagem lúdica, dinâmica e interativa”, “permite a aprendizagem integrada (domínio do conteúdo curricular – regras do jogo – interação social/cidadania) e significativa”, “satisfaz o tipo de interação pretendida (individual, grupal)” e “é fácil de usar e de arrumar e é resistente ao desgaste”.

Nesta linha de pensamento, é possível verificar que este instrumento pedagógico vem beneficiar as/os crianças/alunos e, também, os próprios educadores/professores, por ter uma multiplicidade de fatores benéficos ao contexto escolar, neste caso em específico, ao contextos sala de atividades/sala de aula.

Neste seguimento, é de notar que o jogo quando utilizado na sala vem harmonizar o desenvolvimento integral da criança, ou seja, estes desenvolvem-se a nível cognitivo (por exemplo: através da aplicação de conhecimentos), a nível social (por exemplo: através da assimilação de regras e de comportamentos), a nível motor (por exemplo: através do desenvolvimento e aperfeiçoamento da motricidade fina e da motricidade global) e a nível afetivo (por exemplo: através das emoções vivenciadas e dos laços que se criam entre crianças ou entre crianças/alunos e educadores/professores). Para além disso, o jogo vem despertar o interesse dos educandos para os temas e conteúdos que vão sendo abordados, levando-os mesmo a aplicar e/ou consolidar conhecimentos ao mesmo tempo que estão motivados, concentrados e a desenvolverem determinados comportamentos como a cooperação, a troca de ideias/estratégias, a criatividade, a imaginação, entre outras. Em outras palavras, o jogo vem proporcionar momentos de aprendizagem ativa, como explicitam Hohmann & Weikart (2004: 19) “(...) a aprendizagem pela acção é fundamental ao completo desenvolvimento do potencial humano, (...) a aprendizagem activa ocorre de forma mais eficaz em contextos que providenciam oportunidades de aprendizagem adequadas do ponto de vista do desenvolvimento” e promover o desencadeamento da dimensão social, como Vayer & Trudelle (1999:80) mencionam “A actividade ganha uma dimensão social (...) quando é desenvolvida com o outro, com os outros; constitui o primeiro meio de comunicação”.

Para o educador/professor, este recurso pedagógico também vem trazer benefícios, na medida em que possibilita que estes criem momentos de entusiasmo na sala, no que diz respeito aos conhecimentos que vão sendo explorados. Através do jogo este pode verificar as reações e os comportamentos das crianças, bem como as capacidades e as dificuldades das mesmas e, ainda, averiguar, de jogo para jogo, a evolução de cada educando nos vários domínios de desenvolvimento e na aprendizagem.

É de salientar ainda, que o jogo permite que o educador/professor trabalhe em função de um ou mais objetivos e de uma ou mais áreas curriculares, ou seja, num determinado jogo este tem a oportunidade de criar situações para determinado objetivo ou para um leque de objetivos que pretenda avaliar e, também, porque este pode ter num mesmo jogo situações de uma só área curricular ou de várias áreas curriculares, fazendo, deste modo, integração de áreas do saber, nas palavras de Pombo *et al.* (1994: 32) “Esta categoria refere-se ao número de disciplinas envolvidas numa situação de ensino integrado” e “O alcance da integração refere-se, portanto, à diversidade das disciplinas interactuantes numa experiência determinada, discriminando-as, não pela quantidade, mas pela sua natureza” (idem, 1994: 34).

Focalizando, em seguida, a componente do estágio, como já foi referido, durante este relatório, foram realizados dois estágios, um no pré-escolar e um no 1.º ciclo (4.º ano). Estes dois estágios, no geral, foram muito importantes e gratificantes por permitirem contactar diretamente com a realidade futura. Através destes foram alargados horizontes e lançados desafios que levaram à aprendizagem, a partir de conselhos e sugestões importantes para as práticas de momento e para o futuro, e à aplicação e desenvolvimento de uma atitude reflexiva antes, durante e após as ações. Para além disso, também foi um momento para a aquisição de competências e uma consciencialização do “mundo” inerente ao contexto educativo e, em particular, ao “mundo” que há dentro de uma sala.

Evidenciando, em particular, cada um dos estágios, é de mencionar que a prática realizada no Pré-Escolar foi muito importante e inesquecível, na medida em que proporcionou a primeira experiência profissional no âmbito da educação, servindo, deste modo, como um abrir de horizontes para aquilo que já era tão esperado e ambicionado. No decorrer de todo o estágio houve sempre a ambição de levar novos desafios, novas experiências de aprendizagem e de acarretar todas as achegas e críticas construtivas com o intuito de melhorar cada vez mais o desempenho na ação e, principalmente, para contribuir para o crescimento e para a aprendizagem das crianças, visto que se encontravam numa fase de transição (do pré-escolar para o 1.º ano de escolaridade). No que concerne ao 1.º ciclo, a realidade já era um pouco diferente, visto que já se estava mais desperta para o que se esperava. Esta prática educativa exigiu uma maior responsabilidade e uma maior aquisição e mobilização de competências, na medida que os alunos estavam, também, numa fase transitória (passagem do 4.º ano de escolaridade para o 5.º ano de escolaridade) com o acréscimo de estarem em constante preparação para os exames. Por isso, este estágio tornou-se desafiador e estimulante, sendo estas duas qualidades não, somente, atribuídas pelo que foi explanado anteriormente, mas, também, devido à existência de vários níveis escolares na turma, o que levava à preparação de experiências de aprendizagem diversificadas e diferenciadas.

Todo este processo de estágio foi muito importante, pois permitiu, para além do contexto sala de atividades/sala de aula, o conviver e o interagir com todos os participantes da comunidade educativa, da escola onde foram desenvolvidas as práticas, nomeadamente, os auxiliares da ação educativa, educadores, professores, pais/encarregados de educação e crianças/alunos.

O culminar destas vivências permitiu um desenvolvimento e um crescimento a nível pessoal e profissional, levando a aprendizagens fundamentais que servirão de suporte e de

auxílio para o mundo profissional que se avizinha. Tudo foi imprescindível, desde uma simples conversa com as/os crianças/alunos até ao mais elevado nível de competências e de “bagagem” adquiridas.

É ainda de salientar, falando em específico das duas práticas educativas supervisionadas e do tema deste trabalho, que a implementação de atividades relacionadas com o jogo, no contexto de estágio, foi realizada com sucesso, havendo facilidade em desenvolver ações desta natureza, nos dois níveis escolares, mas sendo mais recorrida no pré-escolar.

Em relação à vertente investigativa, deste documento, apurou-se que tanto os alunos com os educadores de infância e professores do 1.º ciclo têm a mesma opinião acerca da utilização do jogo como meio facilitador de desenvolvimento e de aprendizagem para as crianças. Todos os participantes do estudo apontaram para a importância do jogo, no contexto da sala, pois este vem trazer uma diversidade de benefícios. Na perspetiva, dos mesmos, este vem promover a aquisição e/ou consolidação de conhecimentos, bem como, proporcionar momentos que levam à motivação, à cooperação, à partilha de saberes, ao estímulo para aprender, à facilitação da integração no âmbito escolar e à facilitação/fortalecimento das relações interpessoais. Nesta ordem de ideias, verifica-se que o jogo é visto por crianças, educadores e professores como um instrumento positivo que vem auxiliar e complementar as aprendizagens desenvolvidas nas aulas.

É de proferir, ainda neste ponto, que ao longo da elaboração deste documento surgiram algumas limitações, entre elas, a gestão do tempo disponibilizado para a realização deste relatório, pouco domínio das línguas estrangeiras e, em algumas situações, falta de referências bibliográficas mais atualizadas sobre determinados assuntos.

Para finalizar, em seguida, serão apontadas algumas pistas para investigações futuras, nomeadamente, aprofundar o estudo iniciado, neste relatório, e tentar compreender a relevância do jogo no desenvolvimento e na aprendizagem das/dos crianças/alunos, alargando, para tal, a amostra do estudo (por exemplo: realizando o estudo com todos ou com a grande maioria dos estabelecimentos de ensino privados da ilha de São Miguel) e, também, numa outra vertente, aprofundar o estudo iniciado havendo um confronto de perspetivas entre os educadores/professores de estabelecimentos de ensino privados e os de estabelecimentos de ensino públicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A

- ✓ Alarcão, I., Cachapuz, A., Medeiros, T. & Jesus, H.P. (2005). *Supervisão – Investigações em Contexto Educativo*. Portugal: Universidade de Aveiro, Governo Regional dos Açores, Direcção Regional da Educação e Universidade dos Açores.
- ✓ Alexandre, A. F. (2009). *Metodologia Científica e Educação*. Florianópolis: Editora da UFSC.
- ✓ Aquino, C. A. B. (2011). A formação do professor universitário. *Revista da Educação PUC – Campinas*. Vol. 16, n.º1, pp. 65-77. Brasil: Núcleo de Editoração SBI.
- ✓ Arroteia, J. C. (2008). *Educação e desenvolvimento: fundamentos e conceitos*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

B

- ✓ Barbosa, E., Serpa, M.S.D., Botelho, M., Rodrigues, G., Cabral, C. & Raposo, E. (1999). Processos de Planificação do Ensino na Formação Inicial. *Arquipélago: Revista da Universidade dos Açores – Ciências da Educação*. Vol. 2, pp. 115-152. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- ✓ Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação. Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva – Publicações, Lda.
- ✓ Braga, F., Vilas-Boas, F.M.G., Alves, M.E.M., & Freitas, M.J.V. (2004). *Planificação: Novos Papéis, Novos Modelos*. Porto: ASA Editores, S.A.
- ✓ Braga, F. (2001). *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Coimbra: Quarteto Editora.
- ✓ Brock, A., Olusoga, Y., Jarvis, P. & Brock, S. (2011). *Brincar: Aprendizagem para a Vida*. Porto Alegre: Editora Penso.

C

- ✓ Caires, S. (2001). *Vivências e percepções do estágio no Ensino Superior*. Minho: Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino Aprendizagem, UM.

- ✓ Campos, B. P. (2004). *Novas Dimensões do Desempenho e Formação de Professores. Discursos – Série: Perspectivas em Educação. Formação de Professores. Vol. 2*, pp. 13-26. Lisboa: Universidade Aberta.
- ✓ Carmo, F. (1990). *Introdução às Ciências Sociais*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- ✓ Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- ✓ Chateau, J. (1987). *O Jogo e a Criança*. 2.^a Edição. São Paulo: Summus Editorial.
- ✓ Cool, C., Palacios, J. & Marchesi, A. (1996). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação*. Volume II. Porto Alegre: Artmed Editora.
- ✓ Condessa, I. C. & Fialho, A. (2010). *(Re)aprender a Brincar: Na Barca do Pirata*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- ✓ Condessa, I. C. (2009). *(Re)aprender a Brincar. Da especificidade à Diversidade*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- ✓ Condessa, M. I., Fortuna, M. M., Castanho, M. G. B., Fialho, A. F. F. & Medeiros, M. R. M. A. (2009). A Criança e a Cultura Regional Açoriana: Contributos De Um Olhar Sobre O Brincar. *Arquipélago: Revista da Universidade dos Açores – Ciências da Educação*. Vol. 10, pp. 281-305. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- ✓ Correia, J. A. (1991). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. 2.^a Edição. Edições ASA.
- ✓ Craidy, C. & Kaercher, G. E. (2001). *Educação infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed Editora.
- ✓ Cró, M. L. (1998). *Formação Inicial e Contínua de Professores/Educadores. Estratégias de Intervenção*. Porto: Porto Editora.
- ✓ Cruz, V. & Fonseca, V. (2002). *Educação Cognitiva e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- ✓ Cunha, A. C. (2008a). *Ser Professor – Bases de uma Sistematização Teórica*. s.l.: Casa do Professor.
- ✓ Cunha, A. C. (2008b). *Pós-Modernidade, Socialização e Profissão dos Professores (De Educação Física). Para uma “nova” reconceptualização*. Viseu: Vislis Editores.

D

- ✓ Delmine, R. & Vermeulen, S. (2001). *Desenvolvimento Psicológico da Criança*. 2.^a Edição. Porto: Edições ASA.
- ✓ DeVries, R., Zan, B., Hildebrandt, C., Edmiaston, R. & Sales, C. (2004). *O currículo construtivista na educação infantil: práticas e atividades*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- ✓ Dodds, S. (2011). Nós queremos brincar: crianças dos primeiros anos brincando na sala de aula. In Brock, A., Olusoga, Y., Jarvis, P. & Brock, S. (org.). *Brincar: Aprendizagem para a Vida*, pp. 193-227. Porto Alegre: Editora Penso.
- ✓ Drew, W. F., Olds, A. R. & Olds, H. F. (1997). *Como motivar os seus alunos*. 3.^a Edição. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

E

- ✓ Equipa de Formadores da Seies (1997). *Jogos Pedagógicos*. 4.^a Edição. s.l.: IEFPP – Instituto de Emprego e Formação Profissional.
- ✓ Escola do Magistério Primário de Castelo Branco. (1979). *A Criança e o Brinquedo*. Castelo Branco: Escola do Magistério Primário de Castelo Branco.
- ✓ Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. 4.^a Edição. Porto: Porto Editora.
- ✓ Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In Lima, J.A. & Pacheco, J. A. (Orgs.) (2006). *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

F

- ✓ Flores, M. A. & Simão, A.M.V. (2009). *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contextos e Perspectivas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- ✓ Fonseca, V. (1984). *Uma Introdução às Dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa: Editorial Notícias.
- ✓ Formosinho, J. O. (org.). (1996). *Modelos Curriculares para a Educação da Infância*. 1.^a Edição. Porto: Porto Editora, Lda.

G

- ✓ Garcia, C. M. (1999). *Formação de Professores – Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- ✓ Ghiglione, R. & Matalon, B. (1993). *O Inquérito – Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- ✓ Gonçalves, F. R. (2006). *A Auto-Observação e Análise da Relação Educativa. Justificação e Prática*. Porto: Porto Editora.
- ✓ GTI (2002) (org). *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.

H

- ✓ Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2004). *Educar a criança*. 3.^a Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

I

- ✓ Imai, V. (2007). *Desenvolvimento Psicomotor: uma experiência de formação continuada em serviço com professores da Educação Infantil*. Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus.

J

- ✓ Jacinto, M. (2003). *Formação Inicial de Professores. Concepções e Práticas de Orientação*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

K

- ✓ Ketele, J. M., Chastrelte, M., Cros, D., Mettelin, P. & Thomas, J. (1994). *Guia do Formador*. Lisboa: Instituto Piaget.
- ✓ Kishimoto, T. M. (org./a) (2002). *O Brincar e as suas Teorias*. 2.^a Edição. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

L

- ✓ Leitão, M. L., Pires, I. V., Palhais, F. & Gallino, M. J. (1993). *Da Criança ao Aluno. Um Itinerário Pedagógico. Projecto Ensinar é Investigar*. Volume I. s.l.: Instituto de Inovação Educacional.

- ✓ Leite, C., Gomes, L. & Fernandes, P. (2005). *Projectos Curriculares de Escola e de Turma. Conceber, gerir e avaliar*. 5.ª Edição. Porto: Edições ASA.
- ✓ Leite, C. & Rodrigues, M. L. (2001). *Jogos e Contos numa Educação para a Cidadania*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ✓ Liublinskaia, A. A. (1973). *O desenvolvimento psíquico da criança*. Lisboa: Editorial Estampa, Lda.
- ✓ Lopes, J. & Silva, H. S. (2009). *Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: Um Guia Prático para o Professor*. Lisboa: Lidel – edições técnicas, lda.

M

- ✓ Mendonça, M. (2002). *Ensinar e Aprender por Projectos*. Porto: Edições ASA.
- ✓ Milaret, G. (1977). *A formação dos Professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- ✓ Milaret, G. (1992). *A Psicopedagogia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Lda.
- ✓ Moderno, A. (1992). *A Comunicação Audiovisual no Processo Didáctico. No Ensino e na Formação Profissional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ✓ Monteiro, A. R. (2004). *Educação & Deontologia*. Lisboa: Escolar Editora.
- ✓ Morais, F. & Medeiros, T. (2007). *Desenvolvimento Profissional do Professor: A Chave do Problema?*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- ✓ Moreira, C. D. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- ✓ Moreira, D. & Oliveira, I. (coord.) (2004). *O Jogo e a Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- ✓ Moyles, J. R. (2002). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

N

- ✓ Neto, C. (ed.) (2003). *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- ✓ Nóvoa, A. (coord.) (1995). *Os Professores e a sua formação*. 2.ª Edição. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- ✓ Nóvoa, A. & Popkewitz, T. S. (1992). *Reformas educativas e formação de professores*. Lisboa: Educa.
- ✓ Nóvoa, A. (1991). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

P

- ✓ Pacheco, J. A. & Flores, M. A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- ✓ Pais, A. & Monteiro, M. (1996). *Avaliação – Uma Prática Diária*. Lisboa: Editorial Presença.
- ✓ Papalia, D. E., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2009). *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: AMGH Editora.
- ✓ Patrício, M. F. (1993). *Lições de axiologia educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- ✓ Patrício, M. F. (1990). *A Formação de Professores à Luz da Lei de Bases do Sistema Educativo*. 3.^a Edição. Lisboa: Texto Editora.
- ✓ Pereira, B. & Pinto, A. P. (coord.) (2001). *A Escola e a Criança em Risco. Intervir para prevenir*. Porto: ASA Editores II, S.A.
- ✓ Perrenoud, P. (2004). *Aprender a negociar a mudança em educação – Novas estratégias de inovação*. 2.^a Edição. Porto: Edições ASA, S.A.
- ✓ Perrenoud, P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- ✓ Perrenoud, P. (1997). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação. Perspectivas Sociológicas*. 2.^a Edição. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- ✓ 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. M. & Levy, T. (1994). *A Interdisciplinaridade – Reflexão e Experiência*. Lisboa: Texto Editora.

Q

- ✓ Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva – Publicações, Lda.

R

- ✓ Ribeiro, A. C. (1990). *Objectivos Educacionais no Horizonte Do Ano 2000 – Princípios Orientadores De Planos e Programas De Ensino*. Lisboa: Texto Editora.
- ✓ Rino, J. (2004). *O Jogo, Interações e Matemática*. s.l.; Associação de Professores de Matemática.

- ✓ Rocha, J. E. (1999). *Condições e Factores de Aprendizagem*. 4.^a Edição. s.l.: Instituto do Emprego e Formação Profissional.
- ✓ Rodrigues, A. & Esteves, M. (1993). *A Análise de Necessidades na Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- ✓ Rosales, C. (1992). *Avaliar é reflectir sobre o ensino*. Rio Tinto: Edições ASA.
- ✓ Rosamilha, N. (1979). *Psicologia do Jogo e Aprendizagem Infantil*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.

S

- ✓ Santos, J. M. (2007). *Ética e Deontologia, Representações de Professores*. Sintra: Associação de Professores de Sintra.
- ✓ Sá, A. J. C. (1995). *A Aprendizagem da Matemática e o Jogo*. s.l.: Associação de Professores de Matemática.
- ✓ Seiça, A. B. (2003). *A Docência como Praxis Ética e Deontológica. Um estudo empírico*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- ✓ Serpa, M. S. D. (2010). *Compreender a Avaliação. Fundamentos para Práticas Educativas*. Lisboa: Edições Colibri.
- ✓ Serpa, M. S. D., Morais, F. & Cabral, C. (1999). Contributos da Prática Pedagógica na Formação Inicial de Professores. *Arquipélago: Revista da Universidade dos Açores – Ciências da Educação*. Vol. 2, pp. 27-70. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- ✓ Silva, C. (2000). A Supervisão Colaborativa e a Formação Inicial de Professores. *Arquipélago: Revista da Universidade dos Açores – Ciências da Educação*. Vol. 3, pp. 65-95. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- ✓ Silva, M. & Núcleo de Educação Pré-Escolar (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ✓ Silver, H. F., Strong, R. W. & Perini, M. J. (2010). *Inteligências Múltiplas e Estilos de Aprendizagem – Para que todos possam aprender*. Porto: Porto Editora.
- ✓ Simões, C. M. (1996). *O Desenvolvimento do Professor e a Construção do Conhecimento Pedagógico*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ✓ Solé, I. (2001). *Orientação Educacional e Intervenção Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora.

- ✓ Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação. Bases Psicopedagógicas*. 1.º Volume. Lisboa: Instituto Piaget.
- ✓ SREC. (2011) *Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores*. Angra do Heroísmo: Secretaria Regional da Educação e Formação – Direcção Regional da Educação e Formação.

T

- ✓ Tavares, J. (1994). *Para intervir na Educação. Contributos dos Colóquios CIDInE*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- ✓ Tavares, J. & Alarcão, I. (1992). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

V

- ✓ Vandenplas-Holper, C. (1983). *Educação e Desenvolvimento Social da Criança*. Coimbra: Livraria Almedina.
- ✓ Vayer, P. & Ronein, C. (1988). *Psicologia Actual e Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- ✓ Vayer, P. & Trudelle, D. (1999). *Como Aprende a Criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- ✓ Veiga, M. A. (2005). *Um Perfil Ético para Educadores*. Viseu: Palimage Editores.
- ✓ Vieira, F. (1993). *Supervisão – Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições ASA.
- ✓ Vilar, A. M. (1993). *O Professor Planificador*. Porto: Edições ASA.

W

- ✓ Wallon, H. (1995). *A Evolução Psicológica da Criança*. Lisboa: Edições 70.
- ✓ Wassermann, S. (1994). *Brincadeiras Sérias Na Escola Primária*. Lisboa: Instituto Piaget.

Z

- ✓ Zabalza, M. A. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. 2.ª Edição. Rio Tinto: Edições ASA.
- ✓ Zabalza, M. A. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.

- ✓ Zeichner, K. M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

Legislação:

- ✓ Decreto-Lei n.º 74/2007, de 24 de março.

Anexos
