



UNIVERSIDADE DOS AÇORES

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

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

Relatório de Estágio

O Papel do Jogo na Aprendizagem e Cooperação das Crianças na Escola

A Evolução da Educação Pré-escolar para o Ensino do 1.ºCiclo

Mestranda

Marta Catarina Ledo Lima

Orientadora

Professora Doutora Maria Isabel Dias De Carvalho Neves Cabrita Condessa

Ponta Delgada, abril de 2014



UNIVERSIDADE DOS AÇORES

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

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

Relatório de Estágio

O Papel do Jogo na Aprendizagem e Cooperação das Crianças na Escola

A Evolução da Educação Pré-escolar para o Ensino do 1.ºCiclo

Mestranda

Marta Catarina Ledo Lima

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

Ponta Delgada, abril de 2014

AGRADECIMENTOS

Muitas foram as pessoas que, durante este percurso académico, contribuíram, de algum modo, para tornar possível a sua concretização, merecendo assim o meu reconhecimento.

Deste modo, em primeiro lugar, gostaria de expressar os meus sinceros agradecimentos à minha orientadora, Professora Doutora Isabel Condessa, que teve um papel fulcral durante todo este processo. Pela sua disponibilidade, dedicação, pelas suas sugestões preciosas, que muito contribuíram para o meu crescimento.

À minha orientadora de estágio, Professora Doutora Raquel Dinis, pela enorme colaboração e por ter acreditado em mim, contribuindo, assim para o enriquecimento e melhoramento ao longo dos dois estágios.

Igualmente agradeço a orientação das cooperantes, da Educadora e da Professora, pela sua disponibilidade e atenção, ao longo das práticas pedagógicas desenvolvidas.

Às Escolas, principalmente às crianças, pela sua imprescindível colaboração, carinho e partilha de experiências ao longo das intervenções pedagógicas.

À Mesa Administrativa da Santa Casa Da Misericórdia da Ribeira Grande, pela oportunidade de poder concretizar este projeto.

A todos os meus colegas e amigos, que nunca deixaram de acreditar em mim, em particular, à minha colega de estágio, Carla Costa que se mostrou sempre disponível em todos os momentos vivenciados ao longo do estágio. Um especial agradecimento à Sofia Moreira, Hélder Silva, Hélder Fernandes, Alexandra Fernandes e Luís de Melo, que foram os grandes pilares e conselheiros neste percurso.

Um enorme agradecimento à minha família, especialmente aos meus pais e irmãos, pelo apoio incondicional. Ao meu afilhado, Miguel Lima, por compreender os momentos de menor disponibilidade e atenção da minha parte.

RESUMO

O presente relatório de estágio retrata as situações vividas durante o estágio realizado em dois momentos, no âmbito da Prática Educativa Supervisionada I e II, disciplinas inseridas no curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.ºCiclo do Ensino Básico. Este documento pretende apresentar, o trabalho realizado ao longo de dois estágios, um efetuado ao nível do Pré-Escolar, realizado na escola EB1/JI Prof. Dr. Alexandre Linhares Furtado e outro ao nível do 1.ºCiclo, efetuado na escola EB1/JI de Livramento, procurando relatar e refletir algumas das intervenções da estagiária.

No decorrer das intervenções, foram efetuadas diversas atividades que visaram a promoção de aprendizagens significativas em diferentes domínios, assim como, a maior cooperação entre as crianças/alunos, dando ênfase às experiências vividas durante a implementação de atividades com jogos. Tivemos como objetivo observar as mudanças de comportamento das crianças/alunos e refletir sobre a intervenção da estagiária nessas ações de prática pedagógica.

No sentido de melhorar a qualidade das práticas de ensino-aprendizagem, averiguámos ainda, a opinião de educadores de infância e professores do 1.ºciclo, acerca da importância do jogo no contexto escolar. Evidenciamos, assim, que segundo a perspectiva dos 55 docentes inquiridos, por questionário, o jogo é importante para as crianças, potenciando experiências completas com vista ao desenvolvimento e às aprendizagens da criança. Relativamente à cooperação, nos dados recolhidos, constatamos que não é algo que se constrói logo e já, mas algo que se vai construindo, necessitando de serem promovidas as situações de cooperação em situações educativas.

Deste modo, este trabalho procurou descrever, analisar e refletir as opções tomadas ao longo do estágio, refletindo as experiências enriquecedoras, importantes para o desenvolvimento, tanto pessoal como profissional.

Palavras-chave: Estágio, Educação de Infância e Ensino do 1.º Ciclo, Desenvolvimento e Aprendizagem, Cooperação.

ABSTRACT

This report portrays the situations experienced during the internship performed in two moments in reference to the Supervised Practice I and II, subjects that are part of the Kindergarten and Basic Education Masters' Degree. This document displays the work done during the two internships, one in the kindergarten level, at EB1/JI Prof. Dr. Alexandre Linhares Furtado's school, and one in the basic education level in EB1/JI de Livramento's school. This report exhibits some of the intern's interventions and reflections.

During these interventions, several activities were done and their aim was to promote significant learning in several areas, as well as increase the cooperation between children/students always having in mind their experience throughout these activities and games. Our main goal was to observe the changes in behavior in those children/students and ponder about the intervention of the intern in these pedagogical areas of practice.

With the objective of improving the quality of the teaching-learning practices, we also tried to ascertain the opinion of kindergarten teachers and teachers of basic education levels about the importance of games in their practices. We can conclude that, according to the 55 teachers who participated in the survey, games are important to children, because they improve and enhance complete experiences that lead to the development of learning abilities in youngsters.

In regards to cooperation, in the collected data, we could see that this is not something that is built right then, but it is something that is gradually in construction and it needs to be promoted in several and varied educational situations.

In conclusion, with this work we tried to describe, analyze and reflect about the decisions made during this internship, showing enriching and important experiences in terms of personal and professional development.

Key words: Internship, Kindergarten, Basic Education, Development and Learning, Cooperation.

ÍNDICE

Agradecimentos	III
Resumo	II
Abstract	III
Introdução	8
PARTE I - O Estágio Pedagógico Da Educação Pré-Escolar ao Ensino do 1.ºCiclo	10
1. A Formação Inicial de Educadores/Professores: Criar Competências para o Desenvolvimento Profissional.....	11
2. O Papel do Jogo na Educação/ Ensino da Criança na Escola.....	16
2.1. O Jogo e o Desenvolvimento da criança.....	16
2.2. O Recurso ao Jogo para Promover a Aprendizagem na Criança	22
2.3. O Recurso ao Jogo para Desenvolver a Comunicação e Cooperação entre as Crianças .	26
2.4. A Evolução da Criança e do Jogo da Educação Pré-escolar para o Ensino do 1º Ciclo .	30
3. O Estágio Pedagógica na Educação Pré-Escolar	34
3.1. Caraterização do Meio e da Escola	34
3.2. Caraterização da Sala de Atividades	35
3.3. Rotina Diária	36
3.4. Caraterização do Grupo	37
3.5. A Intervenção na Prática Pedagógica	39
4. O Estágio Pedagógico no Ensino do 1.ºCiclo.....	48
4.1. Caraterização do Meio e da Escola	48
4.2. Caraterização da Sala de aula.....	49
4.3. Caraterização da turma	50
4.4. A Intervenção na Prática Pedagógica	51
4.5. Relato e Análise Reflexiva de Práticas Pedagógicas – Recurso ao Jogo	53
PARTE II – Estudo: O Papel do Jogo na Aprendizagem e Cooperação das Crianças na Escola - A Evolução da Educação Pré-escolar para o Ensino do 1.º Ciclo - Opinião de Docentes das Escolas Públicas	59
5. Métodos e Procedimentos.....	60
5.1. Objetivos do Estudo.....	60
5.2. Caraterização da Amostra	61
5.3. Instrumentos e Análise dos Dados	64
6. Apresentação e Análise dos Resultados	65
6.1. Opinião dos docentes do ensino pré-escolar e do 1.ºciclo do ensino básico, relativamente ao papel do jogo na aprendizagem e cooperação das crianças na escola	66
Considerações Finais	87
Referências Bibliográficas	89

Índice de Figuras

Fig.1-Sala do Jardim-de-infância

Fig. 2 - Crianças na Atividade 1 – Jogo “A Pesca”

Fig.3- Crianças na Atividade 2 – Jogo Silábico

Fig.4 -Sala do 1.ºCiclo

Fig. 5- Jogo "A Roda da Sorte"

Fig. 6- Jogo do "Trivial"

Índice de Quadros

Quadro 1: Características que inibem e características que favorecem a aprendizagem cooperativa (Lopes & Silva, 2008, p. 7)

Quadro 2: Relação entre realidades parciais, experiências e funções de movimento (segundo Dietrich, 1980, citado por Neto, 2003, p.235)

Quadro 3: Atividades Desenvolvidas no Pré-escolar

Quadro 4: Atividades Desenvolvidas no 1º Ciclo

Quadro 5. Distribuição da amostra em função da profissão dos inquiridos – análise da frequência (n) e percentagem (%)

Quadro 6. Distribuição dos educadores/Professores em função do ano de nascimento – análise da frequência (n) e percentagem (%)

Quadro 7. Distribuição dos educadores/professores em função do género - análise da frequência (n) e percentagem (%)

Quadro 8. Distribuição dos educadores/professores em função dos anos de serviço - análise da frequência (n) e percentagem (%)

Quadro 9. Distribuição de educadores/professores em função das habilitações académicas - análise da frequência (n) e percentagem (%)

Quadro 10. Distribuição de educadores/professores em função dos anos de escolaridade que acompanham – análise da frequência (n) e percentagem (%)

Quadro 11: Se sim, assinale em que domínio (s) considera ser o jogo mais importante para o desenvolvimento dos seus alunos:

Quadro 12: Análise comparativa das opiniões (1.^a escolha) dos educadores/professores em relação ao jogo nos vários

Quadro 13: Análise comparativa das opiniões (2.^a escolha) dos educadores/professores em relação ao jogo nos vários domínios do desenvolvimento.

Quadro 14: Análise comparativa das opiniões (3.^a escolha) dos educadores/professores em relação ao jogo nos vários domínios do desenvolvimento.

Quadro 15: Tem por hábito recorrer ao jogo em contexto sala de atividades/sala de aula?

Quadro 16: Com que frequência?

Quadro 17: Em que área (s) de aprendizagem utiliza com mais frequência os jogos?

Quadro 18: Na sua opinião, como se comportam as crianças/alunos na realização de jogos que têm como finalidade a aprendizagem?

Quadro 19: Análise comparativa relativamente às opiniões dos educadores/professores do 1.ºCEB sobre o impacto dos jogos nas aprendizagens das crianças/alunos.

Quadro 20: De que forma se observa/verifica esse impacto? (1.^a escolha)

Quadro 21: Que tipo de jogos costuma utilizar?

Quadro 22: Que tipo de recursos utiliza nas suas aulas?

Quadro 23: Quando recorre ao jogo pretende:

Quadro 24: Nas suas aulas, os jogos são habitualmente realizados:

Quadro 25: Na sua opinião, as crianças/alunos aprendem com mais facilidade:

Quadro 26: Análise comparativa da opinião (1.^a escolha) dos educadores/professores do 1.ºCEB sobre as aprendizagens relativamente ao modo de trabalho.

Quadro 27: Dentro da sua sala de atividades/sala de aula há algum espaço onde estão disponibilizados os jogos que vão sendo utilizados?

Quadro 28: Se sim, as crianças/alunos voltam a utilizar os mesmos por iniciativa própria?

Quadro 29: Se sim, as crianças/alunos têm a possibilidade de os requisitar para realizarem em casa?

Quadro 30; 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 31: Na sua perspetiva, qual a importância do jogo no ensino das crianças/alunos com dificuldades de aprendizagem?

Índice de Anexos

Anexo I - Rotina do Pré-escolar

Anexo II – Exemplo da Planificação do Pré-escolar

Anexo III – Grelha de avaliação Pré-escolar

Anexo IV – Horário do 1.ºCiclo

Anexo V – Exemplo da Planificação do 1.ºCiclo

Anexo VI – Grelha de avaliação 1.ºCiclo

Anexo VII – Carta de autorização

Anexo VIII – Questionário

Lista de Abreviaturas

CEB – Ciclo do Ensino Básico

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PCT – Projeto Curricular de Turma

PEE – Projeto Educativo de Escola

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio intitulado: O Papel do Jogo na Aprendizagem e Cooperação das crianças - A Evolução da Educação Pré-Escolar para o Ensino do 1.º Ciclo, desenvolveu-se no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ministrado na Universidade dos Açores.

O relatório de estágio, estabelecido pelo artigo 9.º do Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro, no Regulamento dos Mestrados da Universidade dos Açores (2.º artigo), visa “ (...) a revisão dos conhecimentos atualizados da especialidade, o plano de trabalhos aplicados a desenvolver, as aplicações concretas num determinado contexto, os resultados esperados e a análise crítica dos resultados obtidos”, sendo esta condição necessária para a defesa pública, para obtenção de qualificações a nível da docência para a educação do Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Tendo em conta que o presente relatório de estágio se trata, em grande parte, às nossas ações desenvolvidas no âmbito das unidades curriculares de Prática Educativa Supervisionada I e II, era fundamental que o relatório abrangesse uma temática.

Foi neste contexto que optámos por aprofundar o papel do jogo no ensino de conteúdos de várias áreas, no sentido de averiguar de que forma o jogo poderia influenciar nas aprendizagens das crianças, assim como, nas suas práticas cooperativas.

No que concerne à estrutura do relatório, este encontra-se dividido em duas partes, procurando-se, fazer em cada capítulo, a articulação entre os aspetos mais conceptuais e os elementos referentes quer à nossa intervenção na prática pedagógica, quer à pesquisa realizada em contexto escolar, duas componentes de caráter mais prático.

No primeiro capítulo, intitulado, O Estágio Pedagógico: da Educação Pré-Escolar ao Ensino do 1.º Ciclo, ligado ao tema de aprofundamento deste relatório, pretendemos evidenciar questões ligadas à formação inicial de professores, uma vez que se torna fulcral no nosso percurso académico, no qual visa a aquisição e alargamento de conhecimentos úteis para a profissão do educador/professor. Seguidamente abordaremos o papel do jogo na educação, das quais destacam-se as perspetivas cognitivas e sociais, que permitirão compreender a relevância do jogo na aprendizagem das crianças, contemplando a evolução da educação pré-escolar para o 1.º ciclo.

Ainda nesta primeira parte, apresentamos um breve enquadramento dos contextos educativos, onde foram realizados as duas intervenções educativas, uma no Pré-escolar outro

no 1.ºCiclo. Desta forma, será descrito, sucintamente, a cerca do nível de ensino, desde a caracterização do espaço pedagógico à caracterização da turma, como as metodologias que foram privilegiadas ao longo das intervenções. Por último, segue-se a apresentação e reflexão dos momentos do estágio selecionados nas nossas intervenções efetuadas no Pré-escolar e 1.ºCiclo, onde foi trabalhado o tema do presente relatório.

No segundo capítulo – apresentaremos o Estudo inerentes ao Papel do Jogo na Aprendizagem e Cooperação das Crianças na Escola - A Evolução da Educação Pré-escolar para o Ensino do 1.º Ciclo, que reporta a opinião de Docentes das Escolas Públicas do concelho da Ribeira Grande e Ponta Delgada, contemplado uma amostra de educadores/professores. Nesta parte, serão apresentados os objetivos do nosso estudo, os instrumentos de recolha de dados (questionário), seguindo-se a apresentação, análise e discussão dos resultados.

Por último, será apresentado algumas considerações finais acerca das intervenções efetuadas ao longo dos dois contextos educativos, bem como as dificuldades na elaboração do presente documento.

PARTE I

O ESTÁGIO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR AO ENSINO DO 1.º CICLO

1. A Formação Inicial de Educadores/Professores: Criar Competências para o Desenvolvimento Profissional

De acordo com Nóvoa (2002, p.20), “os professores tornaram-se os responsáveis públicos pela formação das crianças. Hoje, sabemos que este modelo escolar – espaços físicos fechados, estruturas curriculares rígidas, formas arcaicas de organização do trabalho está condenado.” Na opinião de Cró numa “ (...) sociedade em mudança como a nossa, a dinâmica de formação dos educadores e professores tem que ser outra que lhes permita adaptarem-se às mudanças e mesmo reconverterem-se para fazer face ao imprevisto.” (Cró, 1998, p.18)

Neste sentido, é importante apostar na formação pessoal, procurar uma melhor instrução, nas áreas de interesse. Os educadores/professores devem atualizar-se com as novas práticas, modelos e metodologias de ensino, de forma a conhecer melhor as mudanças no educação e no ensino na área e nível que lecionam, segundo Sachs (2009, p.101) “os professores tal como os outros profissionais precisam de actualizar as suas competências e os seus conhecimentos – no caso dos professores as suas competências pedagógicas e o conhecimento do conteúdo”.

A formação inicial de professores é essencial, uma vez que nos permite questionar vários problemas, tendo em conta sempre o grupo de crianças envolvido, pois, “(...) o papel do educador/ professor está essencialmente baseado no ato de educar tomado como comportamento típico e ideal com todas as competências, orientações e valores que isso implica” (Cró, 1998, p.16).

Nesta perspetiva, o essencial na educação “(...) não se trata, de obter conhecimentos, mas de crescer em todas as dimensões da vida” (Medeiros, 2002, p.29), como também “deve fomentar um espírito de investigação para a resolução dos problemas profissionais e uma autonomia profissional (...) que se traduzam em competências e atitudes [importantes na] acção educativa.” (Formosinho, 2009, p.85)

De facto, concordamos com Nóvoa (1992, p.115) quando nos diz que “ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiencia, interacções sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação”.

Torna-se importante esta formação no sentido do desenvolvimento do educador/professor como agentes educativos, construindo a sua identidade num processo de interação. Desta forma, ao chegarmos às escolas, deparamo-nos com o papel de estagiários numa contínua formação, ou seja, em constante aprendizagem na interação com os outros.

Neste contexto, o estágio é um momento essencial na vida de cada formando, pois possibilita o contato direto com a realidade que cada educador/professor vai ter ao longo da sua vida, uma vez que “é o momento-chave da socialização e da configuração profissional” (Nóvoa, 1992, p.18).

Segundo Trindade (2002, p.67), o estágio é “(...) um espaço de formação importante, na medida em que permite associar de forma credível o conhecimento e a ação, a ação e a reflexão, a aprendizagem e o projecto ou a formação e a intervenção”. É nesta prática pedagógica que o futuro professor tem contacto com a prática, e os orientadores ajudam na orientação do mesmo, levando a que haja uma parceria e trocas de experiências. Tal como refere Formosinho (2009, p.98), “a Prática Pedagógica é a componente curricular da formação profissional de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver as competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável”.

Na Prática Pedagógica o estagiário tem como principais objetivos a aquisição e desenvolvimento de competências básicas referentes: i) ao conhecimento da instituição escolar e da comunidade envolvente, ii) à aplicação integrada e interdisciplinar dos conhecimentos adquiridos relativos às diferentes componentes de formação e iii) ao domínio de métodos e técnicas relacionados com o processo de ensino-aprendizagem, o trabalho em equipa, a organização da escola e a investigação educacional. (Portaria n.º 336/88, de 28 de maio).

Neste sentido, na formação inicial dos professores é essencial desenvolver competências ao nível dos conhecimentos e adaptar-se às atitudes das crianças, pois as “ (...) instituições de formação inicial de professores têm sido confrontados com o problema da articulação entre o domínio dos conteúdos das disciplinas ou das áreas a ensinar, o saber ensiná-las e o desenvolver a capacidade de reflexão sobre o trabalho.” (Serpa, Morais & Cabral, 1999, p.28)

Neste enquadramento, o perfil geral de desempenho profissional dos educadores de infância e dos professores do ensino básico, segundo o Decreto-Lei n.º240/2001, os mesmos devem “Promover aprendizagens significativas no âmbito dos objetivos do projecto curricular

de turma, desenvolvendo as competências essenciais e estruturantes que o integram; Desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sócio-cultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos, mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos.”

É então importante a criação de novas estratégias, tornando-se o educador/professor consciente das suas ações no processo de ensino. Para isso, é fundamental que estes docentes recorram a ações que permitam proporcionar aos alunos aprendizagens ativas.

Assim, para Cró (1998, p. 35), o educador/professor deverá:

- i) “Observar o desenvolvimento de cada criança e do grupo, a fim de decidir qual a melhor intervenção, avaliando também a sua própria ação educativa;
- ii) Planificar as melhores intervenções em função do grupo e de cada criança;
- iii) Executar o plano de intervenção que melhor convém;
- iv) Avaliar o feedback da ação para a reorientar, se for caso disso”.

Como tal, no estágio devemos ter sempre presentes ações como a observação, a planificação, a reflexão e a avaliação.

Relativamente à observação, Estrela (1994:29) refere que desempenha “um papel fulcral em toda a metodologia experimental, a iniciação à observação constitui naturalmente a primeira e necessária etapa de uma forma científica mais geral, tal como deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica (...).” Postic (1979, p.13) afirma que “o «bom» professor é assim aquele que sabe captar todas as componentes da situação em que está implicado com os alunos, e encontrar a atitude da resposta mais adequada.”

A observação permite ao educador/professor analisar as situações de ensino, sendo a “(...) base de uma pedagogia autocorrectiva ou de auto-aperfeiçoamento(...)” (Estrela, 1994, p.57). Desta forma, “a observação poderá ajudar o professor a: reconhecer e identificar fenómenos; aprender 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.” (Ibidem, p.58)

Sendo assim, o educador/professor, através das observações, deve utilizar todas as informações obtidas, para se orientar da melhor forma, isto é, “ explicitar os resultados da sua educação, para pôr permanentemente em questão os processos realizados pelos alunos, os métodos em vigor e a sua própria acção (...)” (Cró, 1998, p.37). Esta observação tem de ser

objetiva, baseando-se principalmente na intervenção, levando a que esta seja orientada com sucesso. Deste modo, o educador/professor não deve deixar nada por observar, pois tudo o que o rodeia numa sala de aula é importante. Com efeito, a observação durante o estágio tem como principal objetivo fazer com que nos adaptemos ao novo ambiente, compreendendo todas as rotinas e os comportamentos do nosso grupo de crianças. Cró (1998, p. 37) afirma que “o educador e o professor devem utilizar as informações sucessivas recolhidas das suas intervenções, a fim de orientar a sua acção, isto é, explicar os resultados da sua educação, para pôr permanentemente questão os progressos realizados pelos alunos (...).”

Assim, caberá ao educador/ professor proporcionar a todos os alunos momentos enriquecedores, levando-o à construção de uma aprendizagem sólida. Ele será o principal responsável por estimular os alunos para o desenvolvimento de competências, tornando-se fulcral, uma “(...) abertura à inovação e à aprendizagem permanentes, a aceitação da diversidade e das diferenças, a partilha e o diálogo (...), a promoção de um saber mais holístico, inter e transdisciplinar, entre outros, são capacidades desejáveis para um professor promotor e líder de ambientes de aprendizagem” (Alonso, 2006, p.49).

Seguidamente, as práticas foram acompanhadas de planificações, como forma de explanar o que iríamos trabalhar ou ensinar, tendo em conta as necessidades das crianças/alunos, os conteúdos programáticos, com também os registos das observações realizados.

Vieira (1993, p.127) diz-nos que a planificação “(...) constitui uma operação indispensável no contexto da formação do professor (...) [envolvendo] a consecução de uma serie de tarefas de procura, selecção, conforto, concepção, formulação e reformulação..., conducentes à elaboração de um plano de acção (...), e que constitui apenas o produto de um processo de realização de opções pedagógicas”. Neste sentido, “ (...) o objectivo do plano é proporcionar uma sequência de passos que se vão seguindo enquanto ensina a matéria.” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p.351)

Ao longo do nosso estágio, as intervenções foram planificadas, evidenciando-se no documento as nossas intenções pedagógicas, pois nesta fase inicial verifica-se “(...) a necessidade de controlar o que acontece através de actividades propositadas e organizadas que conduzem aos resultados visados. A planificação e a tomada de decisão são vitais para o ensino e interagem com todas as funções executivas do professor.” (Arends, 1995, p.44)

Durante esta fase do estágio, também tivemos oportunidade de nos interrogar sobre as nossas práticas, uma vez que, ao refletirmos sobre a ação pedagógica, estamos a proporcionar

o nosso desenvolvimento pessoal e profissional. De acordo com Zeichner (1993, p. 14), é importante “preparar os futuros professores para serem agentes ativos do seu próprio desenvolvimento profissional (...).” A formação reflexiva de professores tornará a qualidade do ensino melhor, contribuindo para uma igualdade e justiça social maior.

Para tal, é necessário considerar a reflexão como promotora do conhecimento profissional, pois um educador/professor ao ter uma “(...) atitude de questionamento permanente – de si e de as suas práticas – em que a reflexão vai surgindo como instrumento de auto-avaliação reguladora do desempenho (...)”(Alarcão & Roldão, 2008, p. 30) estará mais preparado para as exigências do ensino no dia a dia da prática letiva.

Ao longo da nossa formação inicial de professores é essencial trabalhar este conceito, uma vez que a reflexão sobre as nossas planificações e práticas é uma forma de melhorar a nossa ação educativa. Neste sentido, “ (...) os formadores de professores têm a obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de a melhorar com o tempo (...)” (Zeichner, 1993, p.17).

É neste sentido que Dewey apresenta três atitudes necessárias para a ação reflexiva (Zeichner, 1993, p. 19):

- “A abertura de espírito, implica o desejo de ouvir mais que uma opinião, levando a outras alternativas e admitindo os erros;
- A responsabilidade, implica a ponderação cuidadosa das consequências de uma determinada acção.
- Por último, a sinceridade, (...) a abertura de espírito e a responsabilidade devem ser as componentes centrais da vida do professor [sendo] responsável pela sua própria aprendizagem”.

A avaliação é outra tarefa importante ao longo do trabalho do professor, pois “avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução”. (ME/DEB-NEPE,1997, p.58)

Através da avaliação, o professor reflete sobre as suas ações nas aprendizagens das crianças, pois “Ela é, por natureza, instrumento de regulação de como se aprende e do que se aprende (...)”(Serpa, 2010, p.283). Como tal, ao longo do nosso estágio tínhamos de avaliar cada aluno durante as atividades permitindo desta forma, um conhecimento mais profundo de cada um, “(...) identificando o que já foi conseguido e o que está a levantar dificuldades, procurando encontrar as melhores soluções”.(Ribeiro, 1997, p.75)

Assim sendo, é importante trabalhar todas estas ações na formação inicial, uma vez que “visa[m] proporcionar aos candidatos (...) uma formação pessoal e social integradora da informação dos métodos, das técnicas e das atitudes e valores científicos, pedagógicos e sociais adequados ao exercício da função de professor”. (Formosinho, 2009:125)

2. O Papel do Jogo na Educação/ Ensino da Criança na Escola

2.1. O Jogo e o Desenvolvimento da criança

Em todos nós existe o sentimento de ser criança, de sorrir, de brincar, de viver e conviver em harmonia com os outros. Quão agradável será olharmos para a criança como um todo: com habilidades, limitações, potencialidades.

Cabe aos educadores/professores legitimá-la enquanto um ser em crescimento, capaz de agir, interagir, descobrir e transformar o mundo, pois são através destas ações, das relações com o mundo e o educador/professor que a criança vai desenvolver aptidões humanas. Segundo Hohman & Weikart (1995, p.81), “quanto mais os adultos tentam pressionar as crianças a agir, mais defensivas e ansiosas estas se tornam. Ao pôr em foco as potencialidades e talentos das crianças, em contrapartida, os adultos não precisam de motivá-las: as crianças já se motivaram a elas próprias”.

Desta forma, é fulcral o adulto acompanhar e apoiar todo o seu percurso, para que esta se sinta protegida, uma vez que “quando os adultos procuram e apoiam os interesses das crianças, estas são livres de seguir os interesses e as atividades que já estão altamente motivadas para concretizar. Estão igualmente desejosas de tentar coisas novas que se apoiam naquilo que já se encontram a fazer” (Hohman & Weikart, 1995, p.82).

Todas as crianças têm necessidade de brincar, sendo isto “realizado por puro prazer e diversão e cria uma atitude alegre em relação à vida e à aprendizagem” (Moyles, 2002:21), proporcionando muitas vezes um “escape” às pressões feitas no decorrer da vida.

“Na escola é importante aprender a brincar, o que significa não ter uma ideia definitiva do processo. Os objetivos pedagógicos e os conteúdos a serem aprendidos são apenas uma referência de partida, para em seguida se envolver as crianças numa descoberta e vivência de situações com sentido não definitivo ou obsessivamente padronizado” (Condessa, 2009:28).

O brincar é, sem dúvida, uma parte integrante no desenvolvimento das crianças, proporcionando não só momentos de divertimento e alegria, mas sendo um grande potencial para a aprendizagem. Piers e Landau (1980) afirmam que o brincar “desenvolve a criatividade, a competência intelectual, a força e a estabilidade emocionais, e... sentimentos de alegria e prazer: o hábito de ser feliz”. (citado por Moyles, 2002, p.21)

Neste sentido, podemos referir o desenvolvimento como um processo pelo qual uma criança ou qualquer organismo, seja este humano ou animal, cresce e se modifica ao longo da vida. Para Smith, Cowie e Blades (1998, p.31) “nos seres humanos as alterações mais dramáticas a nível do desenvolvimento ocorrem durante o período pré-natal e a primeira e segunda infâncias (...).” Os educadores/professores tem de compreender as várias fases no desenvolvimento na criança, “só então podemos começar a ponderar o que ensinar e como fazê-lo.” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p.103)

Desta forma, Piaget definiu quatro estádios de desenvolvimento cognitivo: sensório-motor (0-2 anos); intuitivo ou pré-operatório (2-7 anos); operações concretas (7-11 anos) e as operações formais (11-16 anos).

Como sabemos, cada criança passa pelos vários estádios, onde em “cada um deles envolve uma importante reestruturação da maneira de pensar da criança. (...) [Piaget] crê que essa sequência é fixa, de modo que a criança que faça evoluções cognitivas percorre essa ordem, embora nem todas as crianças, necessariamente, atinjam o mesmo ponto final ou movimentam-se na mesma velocidade.” (Bee, 1994, p.68)

O educador/professor deve ter em conta os vários desenvolvimentos cognitivos, uma vez que cada criança apresenta o seu ritmo de aprendizagem e se pretendermos “proporcionar experiencias que alimentem e facilitem o desenvolvimento, temos de ter em consideração o sistema intelectual que a criança utiliza num dado momento (...). Cada novo sistema em evolução constitui uma transformação qualitativa fundamental.” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p.100)

Para Piaget, “as crianças aprendem a partir de ações e não de observações passivas, [assim sendo], criar um ambiente em que ela tenha a liberdade de explorar, tocar e experimentar” (Smith, Cowie & Blades, 1998:411) as crianças irão “construir o conhecimento e a compreensão de si própria, sendo o professor o responsável por criar as melhores condições (...)” (Ibidem, p.412).

Para as crianças aprenderem, os educadores/professores devem-lhes proporcionar atividades apropriadas, pois o desenvolvimento depende da ação exercida nas crianças. Como

já foi referido no ponto anterior, o brincar é fundamental ao longo do desenvolvimento da mesma, como afirma Condessa (2009, p.20) “brincar é adaptar-se a situações imprevisíveis, através de ações diversas, na utilização do corpo em espaços físicos e na relação com os outros”, a mesma autora refere que a vida do homem explica-se pela infância que teve e as oportunidades que foi proporcionado ao mesmo através do jogo (Ibidem, p.19).

Por outro lado, o jogo “estimula o crescimento e o desenvolvimento, a coordenação muscular, as faculdades intelectuais, a iniciativa individual, favorecendo o advento e o progresso da palavra.” Tezani (2006, p.1)

Pelo jogo, as crianças descobrem múltiplas experiências. Chatêau (1975, p.16) afirma que “não podemos imaginar a infância sem os seus risos e os seus jogos (...). Na verdade, é pelo jogo que crescem a alma e a inteligência (...). Uma criança que não sabe jogar, (...), será um adulto que não sabe pensar”.

Vygotsky realça o processo histórico-social e o papel da linguagem no desenvolvimento do indivíduo, esta aquisição só é possível pela interação do sujeito com o meio. O sujeito é interativo, os seus conhecimentos são adquiridos através de relações intrapessoais e interpessoais e de troca com o meio.

Para Vygotsky, a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem deve-se ao facto do indivíduo viver em meio social. Desta forma, estes dois processos caminham juntos – esta interação compreende-se melhor ao verificarmos a Zona de Desenvolvimento Proximal.

Para Vygotsky, o professor deve trabalhar na Zona de Desenvolvimento Proximal, de modo a fazer avançar a fronteira da ZDP, definida como aquela zona cognitiva onde o aluno pode trabalhar só. Por outro lado, indica aquele conjunto de habilidades onde o sujeito pode ter sucesso se assistido por um adulto ou alguém mais experiente. É nessa região que estão as habilidades ainda em desenvolvimento pelo sujeito.

A Zona de Desenvolvimento Proximal não é nada mais do que a distância entre o nível de desenvolvimento real, ou seja, determinado pela capacidade de resolver problemas independentemente, e o nível de desenvolvimento proximal, delimitado pela aptidão de solucionar problemas com a ajuda de um parceiro mais experiente. As aprendizagens que ocorrem nesta zona vão fazer com que a criança se desenvolva ainda mais, ou seja, é justamente nesta zona que a aprendizagem vai ocorrer.

Desta forma, a função do educador é favorecer esta aprendizagem, servindo de mediador entre a criança e o meio envolvente, opondo-se ao modelo da escola tradicional,

onde todos devem ouvir uma só pessoa (o professor) transmitindo informações que são acumuladas nos cadernos dos alunos de forma a reproduzir um determinado saber.

Quando estamos perante uma sala de aula, num modelo interativo, estamos a dar a possibilidade de todos participarem, trocar ideias entre si e levantar hipóteses, chegando a conclusões que os ajudem a perceber que são parte de um processo dinâmico de construção.

A escola precisa atenuar o facto de que o ensino e a aprendizagem devem ser construídos partindo do princípio de que a criança tem um nível de desenvolvimento real, e que, num determinado momento, quando ela tiver contato com o conhecimento, esse percurso acontece de acordo com a faixa etária em que a criança se encontra, isto só acontece de acordo com seu nível de desenvolvimento potencial ou proximal. Não podemos esquecer que a interação entre as crianças na escola também interfere no desenvolvimento das mesmas. Uma criança que já tem um certo conhecimento em um determinado assunto pode contribuir para o desenvolvimento de outras, tanto como o professor mediador.

Podemos afirmar que o jogo é a base fundamental do desenvolvimento, mostrando evolução no processo de aprendizagem e desenvolvimento já que estão ligados entre si. Como refere Chateau (1987, p.14):

Estudar na infância somente o crescimento, o desenvolvimento das funções, sem considerar o brinquedo, seria negligenciar esse impluso irresistível pelo qual a criança modela sua própria estátua. Não se pode dizer de uma criança “que ela cresce” apenas, seria preciso dizer “que ela se torna grande” pelo jogo. Pelo jogo ela desenvolve as possibilidades que emergem de sua estrutura particular, concretiza as potencialidades virtuais que afloram sucessivamente à superfície de seu ser, assimila-as e as desenvolve, une-as e as combina, coordena seu ser e lhe dá vigor.

2.1.1. O jogo no desenvolvimento integral da criança

Antes de abordarmos a importância do jogo nas aprendizagens das crianças, consideramos primordial mencionar o seu impacto no desenvolvimento integral da criança, uma vez que, se compreendermos que “ a atividade infantil capacita o [educador/] professor a intervir para facilitar o desenvolvimento da criança, isso contribuiria para reforçar a ideia de que a escola, (...) deve considerar as estruturas corporais e intelectuais [também as sociais] de que dispõem as crianças, utilizando o jogo (...).” (Freire, 1997, citado por Maria, Almeida, Silva, Almeida, Furtado & Barbosa, 2009, p.7)

Neste sentido Liublinskaia (1973, citado por Resendes, 2012:28), afirma que “ o jogo é um dos principais tipos de atividades a apresentar (...) ocupa um lugar especial na vida das crianças (...). Através do jogo, o educador integra as crianças na conectividade, amplia e precisa os seus conhecimentos e forma as mais valiosas qualidades morais e volitivas do individuo que cresce.”

O educador/professor poderá estimular a criança nos vários domínios, sendo de realçar a importância do domínio psicomotor, uma vez que o movimento faz parte integrante na vida da criança e é através deste que esta compreende a totalidade do seu corpo. De facto, segundo Sprinthall & Sprinthall (1993, p.55), “um dos aspetos mais importantes da infância é o desenvolvimento das capacidades motoras.”

Neste âmbito, os educadores/professores devem “(...) proporcionar ocasiões de exercício da motricidade global e também da motricidade fina, de modo a permitir que todas e cada uma aprendam a utilizar e a dominar melhor o seu próprio corpo.” (ME/DEB-NEPE,1997, p.58)

É importante que as próprias crianças, através das suas brincadeiras, descubram, pela sua espontaneidade e pelos movimentos do corpo, formas variadas de interpretar vários papéis. As atividades corporais trabalham a coordenação. As crianças interagem especialmente por meio de gestos e atos. Assim a educação infantil é essencial para o desenvolvimento da perceção das possibilidades e limitações do próprio corpo, além da satisfação da descoberta e do alívio de tensões e ansiedades através da socialização da criança com o mundo que a rodeia.

O desenvolvimento cognitivo, como já foi referido no ponto anterior, diz respeito ao desenvolvimento mental da criança. Neste sentido, podemos destacar a perceção, o raciocínio lógico, a memória e a linguagem. “A cognição é um processo permanente, de avanços e recuos, entre a pessoa e o meio. (...) a cognição nunca ocorre inteiramente «dentro» da criança nem é completamente resultado de estimulação exterior. (...) o processo cognitivo é ativo e não passivo. A pessoa afeta o meio e o meio afeta a pessoa, simultaneamente.” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p.102)

Pato (1995, p.10) enfatiza a ideia, referindo que “a sociedade em que vivemos exige, cada vez mais, a capacidade de resposta a situações novas; o desenvolvimento do raciocínio, de competências de comunicação (...) e da capacidade de resolução de problemas são imperativos a que o ensino terá que se adaptar. [Ou seja], (...) há que ir abandonando

metodologias predominantemente apoiadas no trabalho individual, na memorização e na aquisição de conhecimentos.”

Desta forma, a utilização dos jogos, segundo Rego (2000, citado por Tezani, 2006, p. 6), faculta “ambientes desafiadores, capazes de estimular o intelecto proporcionando a conquista de estágios mais elevados de raciocínio. Isto quer dizer que o pensamento conceitual é uma conquista que depende não somente do esforço individual mas principalmente do contexto em que o individuo se insere, que define, aliás, seu ponto de chegada.”

Quanto ao desenvolvimento socio afetivo é um fator importante no processo ensino-aprendizagem, uma vez que as relações que a criança estabelece com outras pessoas são fundamentais para adquirir conceitos essenciais para a vida adulta.

“Para que as crianças cresçam e se desenvolvam, tanto social como intelectualmente, precisam do apoio de um ambiente caloroso, amigável, em que os adultos as façam sentir seguras e apreciadas e onde possam experimentar diversas formas de agir e interagir sem medo da censura, do castigo, do abandono.” (Hohmann, M., 1984, cit. Leitão, Pires, Palhais & Gallino, 1993, p.40)

Deste modo, importa referir que “Vygotsky (...) é um teórico muito importante (...), pondo grande ênfase na natureza essencialmente social do processo de desenvolvimento intelectual do individuo. Para ele, a aprendizagem faz-se principalmente, em interação direta com os outros (...). O contexto social torna-se assim, um aspeto-chave para a aprendizagem, permitindo à criança o desenvolvimento e a interiorização de processos que foram originalmente experienciados em grupo (...).” (Costa, 1999, pp.47-48)

De facto, o jogo representa um meio pelo qual a criança desenvolve valores pessoais e sociais, “(...) que introduzem um elemento cultural e social importante. É um dado adquirido que jogar contém elementos de socialização e de aquisição de regras e de valores.” (Rino, 2004, p. 10)

O educador/professor deve facilitar atividades que permitam às crianças vivenciar momentos sociais, “(...) pois as regras e interações que se pretendem desenvolver deverão contribuir para a construção de um cidadão responsável e autónomo, para o qual a escola é apenas um dos contributos.” (Ibidem, p. 21)

2.2. O Recurso ao Jogo para Promover a Aprendizagem na Criança

A educação acontece ao longo da vida, pois é uma prática em constante crescimento, é instável e pode sofrer algumas alterações de acordo com os ideais da sociedade. É instável, na medida em que está em constante construção e desenvolvimento. O processo de educar envolve a aquisição de conhecimentos e aptidões e visa o desenvolvimento harmonioso do ser humano e a sua inserção na sociedade.

Neste contexto, é emblemática a afirmação de Medeiros (2005, p.244) quando diz que “a educação acontece em todas as fases da vida de cada ser humano. A educação escolar e não escolar deve, pois, ser conceptualizada num horizonte de formação ao longo da vida”. Importa referir que a educação existe para todos, ou seja, a educação deve ser acessível a todos, uma vez que é a construção do próprio indivíduo, enquanto ser social, e o seu princípio é a cultura. “Os diversos agentes educativos da sociedade e as várias instituições educativas, como a família e a escola, têm o dever de educar”. (*Ibidem*, 2005, p.313).

Deste modo, desde o dia em que nascemos até os últimos momentos da nossa vida, estamos num processo constante de experiências, possibilitando o processo de aprendizagem e conhecimento.

Tal como refere Not (1991, p.13), “aprender tem dois sentidos. Um, que é objetivo: adquirir algo que é transmitido por outra pessoa. Um outro, subjetivo: aprender por si; apreender, compreender, organizar o conhecimento tanto por um trabalho intelectual ou físico como pela experiência”.

“A curiosidade natural das crianças e o seu desejo de saber, é a manifestação da busca de compreender e dar sentido ao mundo que é próprio do ser humano e, que origina as formas mais elaboradas do pensamento (...)” (ME/DEB-NEPE, 1997, p.79). Para Alonso & Roldão (2005, p.126), “esta curiosidade é fomentada e alargada na educação pré-escolar, por meio de oportunidades de contacto com situações novas, que são simultaneamente situações de descoberta e exploração do mundo”.

Neste enquadramento, “aprender é construir representações e desenvolver comportamentos. Estes servirão para construir, reconstruir ou transformar, material ou simbolicamente (sobretudo através da linguagem), os elementos do nosso universo material, social ou cultural” (Not, 1991, p. 35).

Alonso & Roldão (2005, p.134) consideram “(...) que é objectivo (...) no 1.º Ciclo, ajudar a criança a adquirir um conjunto de conhecimentos e conceitos (...) que lhe dêem a capacidade para entender o mundo que a rodeia”.

Assim, a aprendizagem é a forma como as crianças adquirem e criam novos conhecimentos, desenvolvem competências e alteram o seu comportamento.

Nesta sequência de ideias, podemos verificar na história da psicologia várias teorias de aprendizagem. Deste modo, ocorria aprendizagem quando havia uma modificação no comportamento de um indivíduo. Esta ideia era defendida por autores behavioristas.

É importante referir que nas abordagens behavioristas “o estudo de emoções ou pensamentos era, por exemplo, considerado impróprio, uma vez que estes não podiam ser diretamente observados. O objetivo de um *behaviorista* seria descobrir que estímulo provocava qual resposta associada” (University of Dayton, 2003, citado por Costa, 2003, p.15).

Watson procurou estudar aspectos do comportamento, pois considerava “(...) que a aprendizagem envolvia a formação de padrões observáveis (...) o conhecimento reside em respostas musculares e não num exercício cerebral” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p.205).

Mais tarde, “a aprendizagem [passou a] uma questão de acumulação de associações estímulo-resposta” (ibidem, p.208). Para Skinner, a aprendizagem é consequência do condicionamento operante, isto é, um comportamento é reforçado, até ser condicionado, mesmo que seja retirado o reforço do comportamento continue a ocorrer.

Neste sentido, o comportamento operante ao ser “(...) seguido de resultados agradáveis, tende a ser realizado com maior frequência mas se for seguido de consequências desagradáveis, o comportamento tende a ser repetido com menor frequência” (Vila, Diogo, Vieira, 2008, p. 10).

Bandura, inicialmente behaviorista, “(...) sugeriu que uma parte significativa daquilo que um indivíduo aprende ocorre através da imitação ou da modelagem” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p.253), deste modo, é considerado um teórico da “Aprendizagem social”, segundo o qual “no decurso de uma interação social o indivíduo poderá modificar o seu comportamento como resultado das respostas dos outros membros do grupo” (Ibidem, p.253).

Deste modo, uma criança aprende comportamentos positivos e comportamentos negativos através da observação e modelação pelo outro, sendo através da modelação que se aprende. É de salientar que “para além dos pais, o professor pode ser o modelo mais importante para a criança (...) [a] aprendizagem são assim estabelecidas, não apenas pelo professor, como também por aquilo que este faz” (Ibidem, pp.273-274).

Nesta sequência de ideias, é importante referir que a aprendizagem ganhou uma nova dinâmica, sendo nos dias de hoje vista como “um processo dinâmico e ativo, em que os indivíduos não são simples recetores passivos, mas sim processadores ativos da informação. Todos os indivíduos à sua maneira e tendo em conta as suas características pessoais são capazes de “aprender a aprender”, isto é, capazes de encontrar respostas para situações ou problemas, quer mobilizando conhecimentos de experiências anteriores em situações idênticas, quer projetando no futuro uma “ideia” ou “solução” que temos no presente, interagimos com os estímulos (situações e problemas) de uma forma pessoal” (Schmitz, s.d, p.9).

Ao professor deve interessar especialmente que os alunos não só utilizem procedimentos de aprendizagem, mas que recorram a formas de raciocinar e de pensar nos conteúdos estudados. Estes propósitos devem ser facilitados pelos docentes através da utilização estratégica no processo de aprendizagem, levando a uma qualidade do estudo maior. Para Nóvoa (2002, pp.36-37), “(...) não há ensino sem uma renovação permanente dos meios pedagógicos, sem uma concepção quotidiana de novos materiais: quer se trate dos conteúdos ou das situações didáticas, quer se trate das tarefas a propor aos alunos (...)”.

Desta forma, o jogo é uma forma de recorrer, durante o processo de ensino aprendizagem, pois este ajuda as crianças a passar algumas dificuldades, levando a uma maior compreensão do conhecimento. Segundo Santos (2010, citado por Oliveira, 2013, p.47), quando o educador/professor utiliza o jogo, “não está apenas ensinando conteúdos conceituais, está também educando as pessoas integralmente, tornando-as mais humanas, através do desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral.”

Quando a criança joga, está a desenvolver diversas competências, possibilitando à criarlhe verdadeiras oportunidades de uma participação ativa durante as aprendizagens. Neste sentido, Caillois (1990, p.16) afirma que “o jogo não prepara para uma profissão definida; introduz o indivíduo na vida, no seu todo, aumentando-lhe as capacidades para ultrapassar os obstáculos ou para fazer face às dificuldades.”

“O jogo representa, então, para a criança o papel que o trabalho representa para o adulto. Como o adulto se sente forte por suas obras, a criança sente-se crescer com as suas proezas lúdicas. (...). A criança, colocada à margem dos trabalhos reais e sociais, acha um substituto no jogo.” (Chateau, 1987, p. 29)

Sendo assim, Santos (2010, citado por Oliveira, 2013, p.47) refere que “ ao levar o lúdico para as escolas está-se promovendo algo diferenciado que ajuda os alunos a resgatar o

prazer, mudar sua visão de escola e dar um novo sentido ao processo de aprendizagem, pois trabalhar com as emoções, além de contribuir na concretização de propostas cognitivas que levam a construir conceitos de dominar habilidades, pode transformar as metodologias do ensino.”

Como podemos verificar, o jogo faz parte integrante da vida de uma criança, uma vez que “o jogo tem, sobre a criança, o poder de um exercitador universal: facilita tanto progresso de sua personalidade integral, como o progresso de cada uma de suas funções psicológicas, intelectuais e morais” (Jacquin, 1963, citado por Rino, 2004, p. 9).

Quando as crianças jogam, “aprendem quem são, quais os papéis dos que os cercam e familiarizam-se com a cultura e costumes da sociedade” (Ibidem, p.23). A criança, ao jogar com o outro, tem de saber respeitar as regras, para alcançar o sucesso pretendido. Para que tal aconteça, “a organização escolar devia fornecer situações de aprendizagem fundamentadas na experiência e permitir o trabalho em grupo [nas turmas], de modo a adquirirem comportamentos sociais democráticos” (Bertrand, 1998, p.117)

Segundo Piaget (1975, p. 216), ao analisar o papel do jogo de regras, afirma que “marca o enfraquecimento do jogo infantil e a passagem ao jogo propriamente adulto, que não é mais uma função vital do pensamento, na medida em que o individuo se socializa. Ora, o jogo de regras apresenta precisamente um equilíbrio subtil entre a assimilação ao eu – princípio de todo o jogo – e a vida social. Ele é ainda satisfação sensório-motora ou intelectual e, ademais, tende à vitória do individuo sobre outros.”

O educador/professor poderá ver o jogo nas suas práticas pedagógicas, como uma forma de motivar as crianças para a aprendizagem, nomeadamente nas áreas que apresentam mais dificuldade. A motivação é fulcral para as aprendizagens, pois “os alunos que se encontram motivados (...) demonstram um maior envolvimento e maior desempenho nas atividades escolares, visto as mesmas serem percecionadas por aqueles como fonte de interesse e de satisfação.” (Siqueira & Wechsler, 2006, citado por Fernandes, 2012, p.31)

Para sintetizar, o papel do jogo nas aprendizagens das crianças, Wassermann (1990, p. 37) argumentava que:

Se dermos às crianças oportunidades para desenvolverem a criatividade e a capacidade de investigação através do jogo, e as ajudarmos, em seguida, a refletir sobre as suas experiências, e, finalmente, as encorajarmos a levar mais longe as suas experiências através de um novo jogo, alcançaremos os objetivos propostos: as crianças que aprendem em aulas que reúnam estas condições desenvolvem a

confiança em si próprias e as suas capacidades individuais. Aprendem a pensar, e o seu poder de iniciativa aumenta, bem como a sua responsabilidade, a sua criatividade, e a sua capacidade inventiva.

2.3. O Recurso ao Jogo para Desenvolver a Comunicação e Cooperação entre as Crianças

A linguagem aparece como resultado da relação do homem com a realidade, como necessidade social e como produto da história social. Como é do conhecimento geral, todas as crianças nascem num meio culturalmente organizado em que os adultos têm a tarefa de introduzir nestas a compreensão do mundo, levando desta forma a um processo intensivo de aculturação, em que o adulto atua como mediador entre a criança e a realidade que o rodeia. Esta tarefa só é possível através da comunicação.

Portanto, o diálogo é uma forma de fomentar a socialização e o pensamento do aluno, apoiando-se nas suas conversas, permitindo à criança expressar com confiança os seus pensamentos e sentimentos. Assim, a criança ao dialogar está a promover o seu crescimento cognitivo e social, como refere Courtney Cazden (1986), “a linguagem falada é o meio pelo qual muito do ensino se efectua” (citado por Arends, 1995, p. 416). Esta mesma ideia está patente em Pereira (2009, p.56) quando afirma que “a linguagem falada continua a ser sempre compreensível para a criança uma vez que surge da comunicação viva com outras pessoas, e constitui uma reacção inteiramente natural, sendo como que o eco da criança àquilo que se passa em seu redor e atrai a sua atenção”.

No que concerne à aprendizagem da linguagem escrita, esta é mais difícil para as crianças, visto que estas se regem pelas suas próprias leis, muitas vezes diferentes da linguagem falada. A linguagem oral é compreensível para a criança, uma vez que surge da interação com outras pessoas, sendo praticamente espontânea, atraindo a sua atenção. No processo de aprendizagem da linguagem escrita, a criança, muitas vezes, não compreende a necessidade de escrever, sendo que a escrita é muito mais condicional e abstrata.

Como refere Blonsky, “basta complicar o trabalho da criança com a palavra, apresentarlhe uma tarefa difícil, como, por exemplo, a de ser de se exprimir no papel, e veremos imediatamente que a sua linguagem escrita é mais infantil do que a sua linguagem falada” (citado por Pereira 2009, p. 55).

Desta forma, os pedagogos orientavam mal a criação literária do aluno, desaparecendo a beleza natural, os traços peculiares e o encanto da linguagem infantil. Segundo Tolstói, “a criança não compreendia o principal: porque teria de escrever e o que havia de bom nisso? Não se compreendia a arte, a beleza de representar a vida na palavra e a atração dessa arte” (Ibidem, p. 57). Pode afirmar-se que “a aprendizagem da língua condiciona e favorece a relação da criança e do jovem com o mundo, bem como a progressiva afirmação de procedimentos cognitivos, de competências comunicativas e de atitudes afetivas e valorativas que são determinantes para a referida relação com o mundo e com aqueles que o povoam” (Programas de Português do Ensino Básico, 2009, p.12).

Neste sentido, as crianças ao iniciar a educação pré-escolar já apresentam algumas aquisições básicas, uma vez que já estiveram em contato com outros contextos. Assim, a aprendizagem da linguagem oral têm tido até agora uma importância essencial na educação pré-escolar, e é atualmente indiscutível que a abordagem à escrita faça também parte da educação pré-escolar.(ME/DEB-NEPE,1997, p.66)

“Não se pode pretender que a comunicação seja, apenas, alimentada por aquilo que a criança “traz” de casa, sendo necessário que o contexto de educação pré-escolar forneça ocasiões que motivem o diálogo e a partilha entre as crianças, a partir das vivências comuns (...) alargando o seu vocabulário (...) adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação (...)” (ibidem, p.67). Comparativamente ao ensino do 1.ºCiclo, as crianças já apresentam um maior desenvolvimento da linguagem.

É fulcral no desenvolvimento da espécie humana o pensamento verbal e a linguagem como sistema de signos. É nesta fase que a nossa parte biológica é transformada em social e histórica. As crianças mostram-nos que, antes mesmo de dominarem a linguagem, conseguem resolver problemas práticos, através da utilização de instrumentos para alcançar os seus objetivos. O pensamento verbal é a união da fala e do pensamento através do significado da palavra.

A interação verbal tem de ser acessível e compreendida pelas crianças, para que estas consigam reter a informação. Desta forma, a aprendizagem implica aprender a partir da experiência, sendo capaz de utilizar certos procedimentos, manipulando a informação adquirida, fazendo uma ligação dos significados que já dominam.

É importante, desde cedo, criar um clima de comunicação, pois a “ linguagem oral proporciona os meios para os alunos falarem sobre o que já conhecem e para darem sentido aos novos conhecimentos que são adquiridos. A linguagem oral afeta os processos de

pensamento dos alunos, bem como lhes dá a sua identidade enquanto alunos e membros do grupo de sala de aula” (Arends, 1995, p.416). Ainda dentro da mesma linha de pensamento, “na interação com outra ou outras crianças, em atividades de jogo simbólico, os diferentes parceiros tomam consciência das suas reações, do seu poder sobre a realidade, criando situações de comunicação verbal e não-verbal” (ME/DEB-NEPE,1997, p.59)

As crianças ao jogarem estão a comunicar, pois, muitas vezes, esta é uma forma delas se desinibirem e interagirem com o grupo. Através de vários jogos de movimento, simbólico, dramático... as crianças dominam melhor o seu corpo, ou seja, “são ocasiões de controlo motor e de socialização, de compreensão e aceitação das regras e de alargamento da linguagem.” (ME/DEB-NEPE,1997, p.59)

Desta feita, “a forma como se estabelece a comunicação verbal entre os elementos de um grupo é muito importante para a criação e a manutenção de um bom clima de trabalho. É necessário que cada aluno ouça atentamente o que é dito pelos colegas, (...). Quando expõe uma ideia ao grupo, o aluno deve procurar ser entendido por todos, o que lhe exige esforço de clareza na linguagem, concessão do tempo necessário à apreensão do que pretende comunicar, paciência e perseverança.” (Pato, 1995, p.49)

Em diversos jogos, as crianças tem de saber respeitar o outro e cooperar para partilhar conhecimentos, sendo que está definitivamente a comunicar. O jogo faz parte integrante da vida da criança, pois é uma forma de sair da rotina, levando a que as crianças se desenvolvam de forma saudável e, ao mesmo tempo, tirar delas aprendizagens significativas. Para Condessa (2010, p.17) “o brincar e o jogo, desde as formas mais simples de imitação e atividade simbólica até às formas mais elaboradas de atividades 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.”

Atualmente, nas escolas vivem-se ambientes em que as aprendizagens são realizadas, num processo individual, mas para a criança se “desenvolver e elaborar o seu ser, a criança tem necessidade absoluta da presença do OUTRO, o que implica a possibilidade de comunicar com ele. A organização progressiva do EU da criança e do MUNDO que a rodeia por esse eu é o resultado simultâneo da maturação neurológica e das interações e inter-relações constantes: EU-mundo dos OUTROS; EU-mundo das coisas. (Vayer, 1982. Citado por Leitão, Pires, Palhais & Gallino, 1994, p.23).

É através das interações com o outro que a criança alcança certas metas. Assim, é importante que a escola proporcione situações de interações e convivência com os outros. Deste modo, “a escola é um local de confronto com o mundo social. Nela, a criança observa os outros, adquire o conhecimento dos comportamentos do próximo, das intenções, dos valores, das normas que os sustentam. Deseja desempenhar o papel de certos camaradas, dos quais inveja o estatuto. Experimenta o que poderia torna-la semelhante a estes e constata os resultados disso. São estas experiências que lhe permitem conhecer a sua distância relativamente aos outros e que lhe refletem a sua própria imagem.” (Postic, 1992, p.37)

Neste sentido, o jogo é uma forma da criança se envolver desde cedo, isto é, desde o Jardim-de-infância saber conviver com os outros, adquirindo certos valores sociais importantes para a vida adulta. “A descoberta dum novo ambiente, do professor, da professora, dos camaradas, de obrigações e prazeres diferentes daqueles que até então sentiu, a diversificação dos papéis, o alargamento progressivo do campo das suas relações interpessoais, tudo isto muda a sua vida, inflete a sua história pessoal e social, fá-lo diferente do que era.” (Piaton, G., 1979, cit. Leitão, Pires, Palhais & Gallino, 1993, p.25)

Costa (1999, p.47) diz-nos que “Piaget (...) reconheceu o papel importante da experiência social, para o crescimento intelectual do aluno (...). Daí que defendesse a importância das relações de trabalho, entre alunos, como meio para o desenvolvimento da autonomia.”

Neste enquadramento, verificamos que alguns autores comprovam que o jogo é importante nas relações que se geram em torno do grupo, pois estes tem de saber respeitar o outro, uma vez que “ a interação com os colegas permite-lhes desenvolver a capacidade de ouvir, de parafrasear, de ver outros pontos de vista, aprendendo a negociar com todo o tipo de alunos (com o que domina, com o envergonhado, com o hostil, o desintegrado), adquirindo pois um conhecimento teórico e prático.” (Ibidem, p. 72)

Neste enquadramento, Chateau afirma que “o jogo, (...), é, por conseguinte, social. Por ele, a criança toma contato com as outras, se habitua a considerar o ponto de vista de outrem, e sair de seu egocentrismo original. O jogo é atividade de grupo.” (1987, p.126)

Efetivamente, a criança “ (...) a partir do momento em que tiver a impressão de pertencer ao grupo, de participar nas suas atividades, de ser aceite por ele e de nele ter certas responsabilidades. Todos devem pois exprimir-se, expor ideias, opiniões, informações, sugestões, seja no que respeita à tarefa a cumprir, seja no que se refere à própria vida do grupo e o que aí sentem.” (Vanoye, 1976, p.31)

Neste sentido, a criança, ao jogar em grupo, tem de trabalhar em união para alcançar metas comuns, isto é, “os alunos ajudam os outros porque desejam o seu sucesso” (Lopes & Silva, 2009, p. 5). “Os alunos têm de acreditar que cada um é bem-sucedido se todos o forem” (ibidem, p.16) Wassermann (1990, p.39) afirma que “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.”

As crianças que jogam estão “envolvidas na aprendizagem de uma forma ativa. Falam umas com as outras, trocam ideias, especulam, riem, e mostram-se excitadas com as suas descobertas. Não se limitam a ficar sentadas, muito sossegadas, a ouvir passivamente aquilo que o professor pensa” (ibidem, p.40)

Sintetizando, o manual *Os docentes do 1º e do 2º Ciclos de Ensino Básico* (2001, citado por Resendes, 2012, p.36) diz-nos que:

O jogo é uma atividade que o ser humano pratica ao longo de toda a sua vida e que vai além das fronteiras do espaço e do tempo. É uma atividade fundamental no processo evolutivo que fomenta as estruturas intelectuais e uma forma privilegiada de transmissão social (...). No âmbito escolar, é uma presença considerável, mas à medida que os alunos crescem menos tempo dedicam a esta atividade. É preciso dizer que o jogo cumpre a satisfação de certas necessidades de tipo psicológico, social e pedagógico, e permite desenvolver uma grande variedade de destrezas, de capacidades e conhecimentos. Muitos conteúdos curriculares podem e devem ser tratados através do jogo (...).

2.4. A Evolução da Criança e do Jogo da Educação Pré-escolar para o Ensino do 1º Ciclo

A educação Pré-escolar é o primeiro contato no decurso da educação da criança, devendo a escola apresentar condições essenciais para o processo de aprendizagem. Como afirma Niza (1998, p.141), “a escola define-se (...) como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática. Nela, os educandos deverão criar com os seus educadores as condições materiais, afetivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos

conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural.”

Desta forma, a educação Pré-escolar tem de promover ambientes motivadores e desafiadores, onde as crianças construam o conhecimento. O educador tem um papel fundamental na organização do contexto educativo, a organização espacial, material e rotina educativa influenciam as aprendizagens nas crianças, como refere nas orientações curriculares (1997, p.31) “a organização do ambiente educativo constitui o suporte do trabalho curricular do educador.”

Quanto à organização do espaço, está estruturado em várias áreas diferenciadas, ordenadas à volta da sala. A criança, ao estar em contato com o espaço, bem como a manipulação de objetos, vai formar consciência da sua posição e deslocação em relação a estes, pois “os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamentos, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender.” (Ibidem, p.37)

No que se refere à organização do dia, este decorre em vários momentos distintos, sendo este flexível, dado que “[se] trata de prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças.” (Ibidem, p.40)

Neste âmbito, as crianças tem mais flexibilidade para a brincadeira e o jogo nesta fase, uma vez que se encontram no estágio pré-operatório. De notar que “Piaget considera que o sentido lógico da criança [dos 2 aos 7 anos] encontra-se ainda em fase bastante rudimentar, que não é o pensamento convergente ou dedutivo que domina, mas precisamente o pensamento divergente ou criativo.” (Mendonça, 1994, p.27)

Segundo Mendonça (1994, p.34), o jogo simbólico predomina nesta fase, sendo que “Piaget considera que é através da prática de jogo simbólico que a criança de idade do jardim-de-infância realiza essa importante função e que é através dela que a criança desenvolve adequadamente a assimilação, que juntamente com a acomodação a ajudam a adaptar-se ao mundo.”

A criança nesta idade considera-se o centro do universo, pois não consegue ver o ponto de vista do outro, fenómeno a que Piaget chama de egocentrismo (Mendonça, 1994, p.28). Relativamente ao desenvolvimento social, a criança ainda está muito apegada aos pais, visto que a “relação com as outras crianças vai-se desenvolvendo gradualmente, fazendo-se nessa altura as primeiras amizades.” (ibidem, p.27)

Neste sentido a criança começa a criar regras de convivência, “pois é através das interações sociais com adultos significativos, com os seus pares e em grupo que a criança vai construindo o seu próprio desenvolvimento e aprendizagem.” (ME/DEB-NEPE,1997, p.49)

Rino (2004, p.22) defende que “desde o seu nascimento a criança joga, ora copiando, ora jogando com o imaginário, Manipulando a realidade no sentido da criação de simbolizações, na sua relação com os outros, a criança cria regras, as quais lhe vão permitir uma socialização”. A criança através do jogo vai integrar-se em vários grupos, compartilhando conhecimentos, contribuindo para o desenvolvimento de competências.

Para Chambres (1997, citado por Lopes & Silva, 2008, p. 7), “na Educação Pré-Escolar, os (as) educadores (as) não podem usar as mesmas estratégias cooperativas que as utilizadas pelos professores de crianças mais velhas. (...), as crianças do jardim-de-infância possuem características específicas que facilitam a sua participação ativa nas atividades cooperativas e outras que inibem essa participação”, como podemos verificar na tabela 1, adaptado de Chambers (1990).

Quadro 1: Características que inibem e características que favorecem a aprendizagem cooperativa (Lopes & Silva, 2008, p. 7)

As características inibidoras	As características favoráveis
Egocentrismo	Poucas inibições
Competências sociais pouco desenvolvidas	Curiosidade
Atenção de curta duração	Necessidade de se movimentarem
Necessidade de gratificação imediata	Necessidade de socializarem
Competências linguísticas limitadas	Fracá consciência da diferença entre rapazes e raparigas
Impulsividade	
Capacidade de leitura restrita	Poucas ideias preconcebidas sobre a escola

No âmbito do 1ºCEB, as áreas curriculares estão bem delineadas, uma vez que obedecem uma orientação programática bem definida. Para Alonso & Roldão (2005, p. 128), “ao analisar o currículo do ensino Básico (...), importa, acima de tudo, refletir sobre aspetos e princípios que condicionam a sua organização e interpretação. Deste modo, uma primeira preocupação reporta-se à necessidade de garantir uma articulação dos diversos programas (...).”

É neste enquadramento que Arends (1995, p. 62) refere que “ o currículo na maioria das escolas do básico e secundário é organizado à volta de disciplinas escolares (História, Matemática e assim por diante) utilizadas pelos estudiosos para organizar a informação sobre o mundo físico e social”. Reafirma ainda, que apesar dos responsáveis pelas reformas curriculares não concordarem com esta forma de organização, “os conteúdos a serem ensinados a jovens, as estruturas em vigor continuarão a ser as mesmas no futuro mais próximo.” (ibidem)

Desta forma, o professor do 1º CEB tem a árdua tarefa de planificar para as várias áreas temáticas, escolhendo a melhor forma para trabalhar os conteúdos para o grupo de alunos. “ Esta tarefa não é fácil, pois há muito para ensinar sobre cada tópico e pouco tempo para o fazer (...).” (ibidem, p. 62-63)

Neste sentido, por relação ao Pré-escolar, as crianças mais velhas não têm tanto tempo disponível para a brincadeira, mas sendo o jogo um “meio através do qual os conteúdos curriculares são aprendidos de uma forma inteligente e refletida, e, uma vez que o jogo envolve sempre desafios ao pensamento dos alunos, o pensamento torna-se o meio de aprendizagem”(Wassermann, 1990, p. 41). Assim, Wassermann (1990, p. 42) enfatiza a ideia de que “os professores que arquitetam este tipo de atividades para as crianças, (...) colocam a si próprios desafios substanciais no sentido de proporcionar às crianças as melhores oportunidades de aprendizagem”.

Neste sentido, as crianças nesta fase escolar, o seu desenvolvimento cognitivo encontra-se nas operações concretas. Para Sprinthall & Sprinthall (1993, p.108), “ (...) no estágio das operações concretas, as crianças são positivistas lógicas infantis que compreendem as relações funcionais porque são específicas e porque podem testar os problemas (...) A sua capacidade de compreender o mundo é agora tão «lógica» quanto anteriormente era ilógica”.

Deste modo, verificamos que os “jogos com regras adquirem progressivamente maior significado” (Neto, 2003, p.229). “Enquanto a criança pré-escolar obedece às regras sem compreender porque existem, a criança da primária percebe as regras pelo seu valor funcional: não se pode jogar (...) a sério sem cumprir regras.” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 109)

Para Wassermann (1990, p. 42), “este tipo de experiências cria o contexto favorável ao desenvolvimento do entendimento conceptual, à aprendizagem de valores, ao desenvolvimento de um comportamento responsável em grupo.”

No esquema seguinte podemos verificar três etapas do desenvolvimento da criança em relação ao contato com o jogo.

Quadro 2: Relação entre realidades parciais, experiências e funções de movimento (segundo Dietrich, 1980, citado por Neto, 2003, p.235)

	Realidade Parcial	Experiências	Funções de Movimento
Jogos Exploratórios (até aos 3 anos)	natureza matéria	experiências motoras e materiais	função exploratória e produtiva
Jogos de Papéis (a partir dos 3 anos)	idioma situações de comunicação	experiências de linguagem; combinação de falar e atuar	função expressiva e comunicativa
Jogos com Regras (a partir dos 7 anos)	normas sociais: princípios como rendimento e competência e as normas e regras correspondentes	experiências com sistemas sociais; formalmente institucionalizados	função comparativa e estratégica

3. O Estágio Pedagógica na Educação Pré-Escolar

3.1. Caraterização do Meio e da Escola

O primeiro momento de estágio da formanda decorreu na escola EB1/JI Prof. Dr. Alexandre Linhares Furtado, situada na Rua Monte Fajã Baixo, freguesia da Fajã de Baixo, concelho de Ponta Delgada. Esta freguesia apresenta uma área com pouco mais de 4km de extensão, com cerca de 5050 habitantes (2011).

As principais atividades económicas que predominam nesta freguesia são a agricultura e a cultura do ananás em estufas de vidro. Relativamente ao nível da sociedade é, essencialmente, de classe média baixa. O número de famílias desagregadas e mono parentais

tem vindo a aumentar. Esta desagregação, a falta de formação e a ausência de valores culturais, conduz a problemas como o alcoolismo e a droga.

Podemos encontrar ainda muitas figuras históricas de renome na cultura, como José Barbosa, Natália Correia, Alexandre Linhares Furtado.

A escola EB1/JI Prof. Dr. Alexandre Linhares Furtado faz parte da unidade orgânica da Escola Básica Integrada de Canto da Maia, abrangendo o Jardim de Infância e o 1.º Ciclo. Esta escola apresenta boas estruturas, pois foi inaugurada recentemente, a 19 de novembro de 2012. Relativamente ao seu horário, funciona de 2ª a 6ª feira das 8h30 às 17h. No pré-escolar, as atividades têm início às 9h e terminam às 15h.

Relativamente aos recursos físicos, este estabelecimento de ensino possui quatro salas do pré-escolar, um ginásio, área de recreio ao ar livre/interior, um refeitório, uma sala de recursos, uma sala de professores, uma sala de reuniões, uma sala de núcleo (NEE) e uma de apoio.

Quanto aos recursos humanos, o corpo docente da instituição, era constituído por seis educadoras, incluindo uma educadora de NEE e uma educadora de apoio educativo, catorze professores do 1.ºCiclo e dois professores de Educação Física. Relativamente ao pessoal não docente, este era formado por oito assistentes operacionais.

3.2. Caraterização da Sala de Atividades



Fig.1-Sala do Jardim-de-infância

O espaço pedagógico deverá ser pensado e planificado consoante os interesses e necessidades das crianças, pois estas, ao estarem inseridas num espaço funcional, verão as

suas aprendizagens tornarem-se mais ativas, o que contribuí para um aumento da sua autonomia e um pleno desenvolvimento integral.

Neste sentido, a sala de aula estava dividida por “áreas” ou “cantinhos”, termo designado na Educação Pré-escolar em que “ a organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (ME/DEB-NEPE,1997, p.37).

Estes “cantinhos” criados na sala de aula não são estereotipados e padronizados, podem ser alterados/modificados de acordo com as necessidades, motivações e interesse das crianças.

A sala da Educadora Titular apresentava um espaço adequado às crianças, os cantinhos estavam divididos em oito áreas: da casinha, do acolhimento, do computador, da mercearia, da biblioteca, dos jogos de mesa, da plástica e dos jogos de chão. Os materiais estavam acessíveis às crianças, havendo uma variedade de materiais, cada criança tinha o seu espaço para arrumar os materiais depois de prontos, os lugares para exporem os trabalhos elaborados eram, no entanto, diminutos.

3.3. Rotina Diária

Para Hohmann & Weikart (1995, p.222), “os elementos da rotina diária planeamento, trabalho, revisão, grupo pequeno, grupo grande, e tempo de exterior – proporcionam um enquadramento comum de apoio às crianças à medida que estas, ao longo do dia, perseguem os seus interesses e resolvem problemas.”

Desta forma, a rotina diária (vide Anexo) é importante para as crianças, porque elas sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, sendo modificados por estes, “nem todos os dias são iguais, as propostas do educador ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual” (ME/DEB-NEPE,1997, p. 40).

Segundo o Ministério Público (1997, p.40), “o tempo educativo tem, em geral, uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade”.

Neste sentido, a rotina que encontrámos na nossa escola de estágio era a seguinte;

- das 9h00 às 9h45, era feito o acolhimento (canção do Bom dia, conversas no tapete, preenchimento das tabelas de rotina da sala e planificação do trabalho para a manhã),

- todas as segundas feiras, das 9h00 às 9h45, eram destinadas a atividades orientadas (Educação Física).
- das 10h30 às 11h00, era tempo reservado à toma do leite e posterior ida para o recreio.
- pelas 11h00, dava-se o regresso das crianças à sala e à continuação das atividades;
- às 12h15 as crianças iam para o refeitório para o almoço na presença da educadora titular;
- depois do almoço, as crianças realizavam brincadeiras livres no exterior (se o tempo permitisse) ou interior;
- pelas 13h45, o grupo voltava para a sala de atividades, onde se promovia um pequeno diálogo, seguindo a continuação das atividades da manhã ou início de novas atividades;
- às 14h45, as crianças arrumavam a sala e, em seguida, era realizada uma reflexão do dia.
- a preparação para regressarem a casa e a formação do comboio dava-se pelas 15h00.

3.4. Caraterização do Grupo

A atual caracterização foi efetuada a partir dos dados recolhidos das observações realizadas na sala, do diálogo com a educadora titular e da análise do Projeto Curricular do Grupo (PCG).

O grupo do Jardim de Infância, da escola EB1/JI Prof. Doutor Alexandre Linhares Furtado, era constituída por vinte crianças, nove do sexo masculino e onze do sexo feminino. Quanto à faixa etária destas crianças, a média de idades situava-se entre os 4 aos 6 anos (sendo 3 de quatro anos, 13 de cinco e 4 seis anos de idade). Deste grupo, dez frequentam a escola pela primeira vez, seis pela segunda vez e quatro pela terceira vez, no entanto, apenas seis destas crianças já pertenciam à mesma turma. Os restantes pertenciam as outras turmas da Unidade Orgânica. Considera-se, assim, que todas as crianças estavam em fase de adaptação, desenvolvendo assim competências de socialização, interiorização de regras e rotinas, exploração de espaços e integração no ambiente escolar. Era um grupo, normalmente assíduo, apenas faltavam por motivos de doença.

Os meninos gostavam particularmente das brincadeiras relacionadas com os jogos de construção e garagem, o que, por vezes, os tornava um pouco mexidos e barulhentos. As meninas manifestavam maior interesse pelo jogo simbólico que desenvolviam na área da casinha ou nos jogos de mesa (puzzles, enfiamentos, lotos).

Relativamente à autonomia, a maioria do grupo necessitava do apoio do adulto para a realização das suas atividades. Dado à grande necessidade de apoio, era fundamental trabalhar em pequenos grupos, pois só assim as crianças tinham um apoio mais individualizado. Enquanto uns estavam em atividades livres, os outros realizavam as atividades orientadas. No entanto, todas as crianças mostravam bastante interesse pelas tarefas propostas.

Algumas crianças desta turma revelavam dificuldades na área de Expressão e Comunicação, nomeadamente na linguagem oral, verificando-se dificuldades em articular corretamente algumas palavras e apresentavam um vocabulário bastante reduzido.

De um modo geral, o grupo apresentava um bom nível de interesse e participação em todas as atividades desenvolvidas. Os momentos de diálogo eram muito participativos. Contudo, algumas crianças tinham dificuldades em escutar os outros e esperar pela sua vez de falar. Registou-se ainda alguma dificuldade em ouvir com atenção uma história contada, pois eram crianças não familiarizadas com este tipo de atividade, bem como na utilização espontânea de expressões de cortesia social.

Relativamente às expressões, existia um grupo que tinha dificuldade em pegar corretamente no lápis, usar a tesoura e em pintar dentro dos contornos. Quanto ao registo gráfico, a maioria das crianças era pouco criativa.

Deste grupo, apenas duas crianças não almoçavam na escola. Dos restantes, somente três traziam a refeição de casa. Com exceção de dois alunos, todos eram autónomos na alimentação.

Saliente-se que, neste grupo, três destas crianças beneficiavam do apoio de núcleo de Educação Especial. Também foi feito um pedido de avaliação especializada para uma criança. Duas crianças tinham apoio na área da linguagem oral, por apresentarem dificuldades na articulação das palavras. Este era dado pela educadora de apoio e substituição.

3.5. A Intervenção na Prática Pedagógica

Na Educação Pré-escolar há uma diversidade de modelos curriculares, segundo Joyce e Weil “...um modelo é mais do que uma estratégia ou método específico. Consiste num plano geral, ou padrão, para auxiliar os alunos a aprender determinados conhecimentos, atitudes ou competências” (cit. Arends, 1995, p.15). Neste sentido, é importante ter conhecimento dos modelos pedagógicos, uma vez que estes representam “(...) um conjunto específico de estratégias de ensino concebidas para alcançar um tipo particular de resultado da aprendizagem dos alunos” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 307).

Formosinho (2007, p. 34) refere que “ (...) o modelo pedagógico baseia-se num referencial teórico para conceptualizar a criança e o seu processo educativo e constitui um referencial prático para pensar antes da acção, na acção. Ou seja, o modelo pedagógico permite concretizar no quotidiano do terreno uma práxis pedagógica”.

É importante oferecer às crianças um modelo que vise o seu desenvolvimento integral, sendo primordial o educador atender às suas necessidades, como refere Vasconcelos (1990, citado por Fernandes, 2012, p.49), quando afirma que “o educador é, então, um condutor de aprendizagens e fomentador de experiências enriquecedoras, é estar em permanente busca, estar comprometido e solidário com o seu projecto, com sua missão, onde cada criança é uma missão”.

Neste enquadramento, podemos verificar na educação pré-escolar vários modelos curriculares, que facilitam a prática pedagógica do educador. Sendo assim, destacamos três modelos curriculares: o modelo de High/Scope, o modelo de Reggio Emilia e o Movimento da Escola Moderna (MEM). Todos estes modelos têm uma importância na organização dos espaços, levando a que as crianças se tornem agentes ativos na construção do seu conhecimento, podendo as crianças escolher as suas atividades mais significativas.

Relativamente ao modelo High/Scope para a Educação de Infância, a criança é ativa no seu próprio desenvolvimento, tendo como princípios básicos o “(...) processo de planear-fazer-rever” (Hohman & Weikart, 1995, p.4). Este modelo baseia-se nas teorias construtivistas, onde o desenvolvimento e aprendizagem da criança são construídos na interação com o ambiente. Podemos sintetizar todos estes princípios orientadores deste modelo, na “Roda da Aprendizagem” de Hohmann e Weikart (1995, p.4), que contempla a aprendizagem pela ação, a interação adulto-criança, o ambiente de aprendizagem, a avaliação e a rotina diária.

No que concerne ao Modelo de Reggio Emília, é baseado nas relações, interações e a cooperação, onde a criança aprende individualmente através das suas experiências, quer pela interação com os adultos e outras crianças. Segundo Lino (1998, p.101), “as classes estão organizadas para apoiar um modelo de elevada cooperação, de relações fortes e coesas. Um modelo onde o ouvir e o falar são privilegiados, onde as crianças são incentivadas a levantar questões, a procurar respostas, a procurar respostas e onde lhes são proporcionadas múltiplas oportunidades de fazer escolhas, tomar decisões e resolver os problemas (...)”.

Para finalizar, temos o Movimento da Escola Moderna que é caracterizado por um projeto democrático, uma vez que “a escola define-se para os docentes do MEM como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Niza, 1998, p. 141). Neste modelo, verificamos que o desenvolvimento da criança se constrói através das práticas sociais, onde “ (...) os objectos de cultura, os saberes e as técnicas através de processos de cooperação e de interajuda (todos ensinam e aprendem) ” (Ibidem, p.141).

Como tal, durante o percurso da nossa prática do pré-escolar não perfilhámos um modelo específico, mas tentamos integrá-los, com alguns princípios básicos, para que fossem ao encontro das problemáticas reconhecidas pela educadora.

Neste sentido, a partir dos dados recolhidos das observações, do diálogo com a educadora titular e da análise do PCG, verificamos uma problemática no grupo, nomeadamente na área de formação pessoal e social, nas competências de socialização, interiorização de regras, sendo esta área considerada transversal, “dado que todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários (...)”.(ME/DEB-NEPE,1997, p. 51)

Desta forma, na realização das planificações das atividades e na delineação das estratégias de ensino, a formanda teve sempre em evidência as crianças serem sujeitos ativos nas suas aprendizagens significativas, levando a criança a desenvolver iniciativas, ter interesse, ser curioso, ganhar independência e responsabilidades, criar hábitos que serão uteis ao longo da sua vida.

Segundo Hohmann & Weikart (1995, p.13), “a estimulação da iniciativa das crianças e das suas tendências para relações interpessoais positivas num contexto de aprendizagem activa afecta determinantemente o desenvolvimento das crianças de idade pré-escolar e as suas realizações enquanto adultos”.

Em seguida iremos apresentar a calendarização de algumas das nossas intervenções, realizadas no âmbito deste nosso estágio pedagógico (Quadro 3)

Quadro 3- Atividades Desenvolvidas no Pré-escolar

Áreas de Conteúdos Predominante			Semanas de Intervenção		
			1ª(22 e 23 de abril de 2013)	2ª(13 a 17 de maio de 2013)	3ª(3 e 4 de junho de 2013)
Conhecimento do Mundo				X	
Formação Pessoal e Social					
Expressão e Comunicação	Domínio das Expressões	Motora	X	X	√
		Dramática	X		
		Musical			
		Plástica			
	Linguagem Oral e Abordagem à escrita		X		√
	Matemática				

√ - atividades realizadas com recurso ao jogo – analisadas de seguida

3.4. Relato e Análise Reflexiva de Práticas Pedagógicas - Recurso ao Jogo

Ao longo do nosso estágio na escola, EB1/JI Prof. Dr. Alexandre Linhares Furtado, Fajã de Baixo, a formanda teve o privilégio de observar “cada criança [individualmente], bem como [pequenos e grandes grupos], com vista a [compor] uma planificação de actividades e projectos adequados às necessidades das crianças e dos grupos e aos objectivos de desenvolvimento e da aprendizagem”, planificando “a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo” (Decreto de Lei nº241/2001, de 30 de agosto).

1.º Momento

O primeiro momento seleccionado para o estudo da temática a explorar foi realizado em Expressão Motora, decorreu na 3.ª semana de intervenção, nomeadamente no dia 3 de junho.

A atividade surgiu no âmbito da temática “O Mar”. Como era habitual todas as segundas feiras, no primeiro período da manhã, as crianças tinham Expressão Motora, desta forma, a formanda planificou um jogo da pesca, este foi ao encontro da temática dada na semana intensiva da colega de núcleo, “ O Arquipélago dos Açores”.

Para a elaboração do jogo, a formanda teve em conta as várias áreas, interligando-as para que todas fizessem sentido, nomeadamente na área do Conhecimento do Mundo, na Formação Pessoal e Social e da Expressão e Comunicação (Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita). Durante a atividade as crianças tinham de expressar-se de forma coordenada, respeitar as regras do jogo, principalmente na colaboração e no apoio do grupo.

Podemos considerar o jogo como ferramenta pedagógica, facilitador no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, sendo fundamental na vida da criança.



Fig. 2 - Crianças na Atividade 1 – Jogo “A Pesca”

Descrição da atividade

A atividade foi realizada no ginásio da escola, a turma foi dividida em 3 grupos (dois grupos com 6 crianças e o outro com 5 crianças). Na elaboração dos grupos, a formanda teve

em atenção as crianças com NEE, ficando cada uma no seu grupo para que houvesse interajuda.

Constituíram-se grupos para que em jogo estivessem representadas seis ilhas (na primeira estação, S. Miguel, Terceira e Flores, segunda estação Santa Maria, Faial e Corvo), com os respetivos nomes, na primeira estação foi colocado nas caixas peixes e na segunda o material para a reciclagem.

Os três grupos, dispuseram-se ao fundo da sala em fila. O jogo, tipo estafeta, iniciou com a partida de três crianças, um elemento de cada grupo, levando consigo um balde. Quando chegaram à primeira ilha, tiraram um peixe, colocando-o no balde, seguiram para a segunda estação deixando o peixe e retiraram os materiais para a reciclagem. Ao chegarem ao ponto de partida, depositaram o material no saco de lixo e passaram o balde ao colega. Após todos terem terminado a sequência individual, passaram para a toalha de praia. Duas crianças pegaram nas pontas da toalha e realizaram a mesma sequência feita anteriormente (colocaram primeiro o peixe na toalha, deixando-o na segunda estação e retiraram o material para a reciclagem). Na última volta, saíram duas crianças agarradas a uma bóia, uma delas levava um balde, sendo a outra criança responsável pela colocação dos respetivos materiais dentro do mesmo.

Depois de finalizadas as sequências das estações, havia três colchões com seis peixes cada, duas canas para pescar os mesmos. Depois das crianças conseguirem o peixe, estas tinham de passar a cana ao colega.

Para concluir esta atividade, as crianças sentaram-se em círculo e, junto com a formanda, refletiram sobre a atividade, o que gostaram mais, o que gostaram menos, o que tiveram mais dificuldades, menos dificuldades e o que gostariam de ter feito.

Reflexão da atividade

Tendo em conta o que foi descrito no primeiro momento pedagógico, há que perceber os aspetos positivos e negativos durante a mesma, desta forma, é importante fazer uma análise reflexiva. Cró (1998, p.37) afirma que “o educador (...) [deve] utilizar as informações sucessivas recolhidas das suas intervenções, a fim de orientar a sua acção (...)”, levando ao melhoramento da sua própria ação.

Tendo em conta que a análise foi realizada em dois momentos distintos, o primeiro momento referiu-se ao comportamento nas crianças e, o segundo, disse respeito à intervenção da formanda ao longo da atividade na aula de expressão motora.

Como tal, a partir do que foi observado podemos concluir:

As crianças aderiram bem, de uma forma geral, à atividade proposta. Todos cumpriram as regras estabelecidas, as crianças demonstraram gosto por jogar em grande grupo, expressaram-se de forma coordenada e esperaram pela sua vez.

No que se refere ao João (nome fictício), esta criança tinha alguma dificuldade de concentração e de cumprir regra. Ao verificar esta situação, a formanda teve de apoiar mais esta criança, visto que necessita de incentivo para ganhar confiança. No entanto, esta revelou um enorme entusiasmo na última atividade (a pesca dos peixes), estava muito concentrado, apoiando os seus colegas durante a atividade. Ao visualizar esse comportamento, a formanda verificou o quanto é importante o jogo, Condessa (2009:20) refere que as crianças vão “desenvolvendo múltiplas capacidades adaptativas através do jogo, que serão decisivas no sucesso de tarefas quotidianas, escolares, artísticas, linguísticas e emocionais (...).”

Quanto ao trabalho em pequenos grupos, foi realizado com sucesso, uma vez que demonstraram “apoio aos colegas” e “respeitaram as regras”. Desta forma, este jogo possibilitou às crianças um momento de socialização, verificando-se ao longo das intervenções da formanda e das colegas de núcleo, uma turma que apresentava enormes problemas em trabalhar em grupo, não respeitando certas regras. A Maria (criança com NEE) tinha imensos problemas em interagir com o grupo, a Catarina (nome fictício) ajudou-a na realização das atividades.

Com foi referido anteriormente, na parte teórica que fundamenta todo este trabalho, o jogo possibilita o desenvolvimento integral das crianças, essencialmente na transmissão de conhecimentos e nos domínios cognitivos, motor, social e afetivo.

Neste sentido, incidimos sobre uma aprendizagem ativa, onde as crianças tiveram oportunidade de exploração e descoberta do meio, privilegiando o diálogo, a interajuda e a partilha de experiências, levando as crianças a participar na resolução de problemas, nomeadamente sensibilizar a criança para a proteção do ambiente.

Relativamente à intervenção da formanda, esta conseguiu executar as atividades propostas.

No entanto, a formanda sentiu alguma dificuldade em controlar o grupo, uma vez que estavam muito entusiasmados com todos os recursos dispostos. Para colmatar este problema,

a formanda dialogou com as crianças sobre “respeitar as regras”. Contudo, a formanda conseguiu manter a ordem durante a atividade.

2.º Momento

O segundo momento escolhido para análise da temática a explorar – Jogo silábico, ocorreu na 3ª semana de intervenção, nomeadamente no dia 4 de junho, tendo como temática “O Mar”. Na elaboração da atividade a formanda articulou as diversas áreas: o Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, a Formação Pessoal e Social e o Conhecimento do Mundo. Como tal, as crianças tinham de identificar as letras que constituíam a palavra e segmentar silabicamente, também tinham de colaborar com o grupo.



Fig.3- Crianças na Atividade 2 – Jogo Silábico

Descrição da atividade

O segundo momento escolhido para análise da temática a explorar – Jogo silábico, ocorreu na 3ª semana de intervenção, nomeadamente no dia 4 de junho, tendo como temática “O Mar”.

A explicação do jogo foi feita em grande grupo (tapete). A formanda começou por apresentar os cartões (16 cartões) com palavras sobre a temática dada (o mar) e colocar as molas com as respetivas letras num dos cartões. Posteriormente, foi feita a divisão silábica para que as crianças entendessem a atividade.

Posteriormente, as crianças passaram para as mesas, a elaboração do jogo foi feita em grupos, com seis crianças de cada vez. Durante o jogo houve crianças que tiveram cartões com palavras maiores, porque naturalmente revelavam algumas dificuldades em encontrar as respetivas letras, levando a que as crianças se ajudassem umas às outras.

Finalizado este momento (o preenchimento dos cartões com as respetivas letras), a formanda chamou duas crianças de cada vez para colocarem os seus cartões no placard onde fizeram a divisão silábica.

Reflexão da atividade

Depois da descrição do segundo momento pedagógico selecionada segue-se a análise reflexiva do mesmo para perceber o que falhou e resultou na atividade proposta pela formanda.

Ao longo da observação feita durante a atividade podemos concluir:

As crianças aderiram muito bem às atividades propostas na planificação. A divisão silábica é importante para que as crianças entendam o mundo que as rodeia e terem a possibilidade de intervir nele, dominando o sistema linguístico e, para tal, têm de dominar as regras que constituem a língua.

As crianças estavam motivadas em fazer a construção das palavras, uma das crianças, o João, que ao longo das atividades demonstrou imensos problemas de concentração na realização das mesmas, começou a preencher vários cartões (preencheu os 16 cartões com as respetivas letras), o que gerou muita gratificação na formanda pelo esforço e dedicação colocadas na elaboração desta atividade.

A interajuda realizada entre os grupos foi importante, uma vez que neste grupo existiam várias faixas etárias, a Joana e o Frederico tinham apenas 4 anos, estes ainda apresentavam dificuldades em encontrar as letras e fazer a leitura das palavras.

Segundo o Ministério Público (1997, p.51), “ (...) o ser humano constrói em interação social, sendo influenciado e influenciando o meio que o rodeia. É nos contextos sociais em que vive, nas relações e interações com os outros, que a criança vai interiormente construindo referências (...)”.

As crianças mostraram-se muito entusiasmadas em realizar o jogo, pois os materiais manipuláveis foram pensados nas características do grupo. Como afirma Hohmann & Weikart (1997, p.162), “objectos e materiais que motivem as crianças são essenciais para a aprendizagem activa”.

A formanda ao planificar as suas atividades, tentou recorrer a estratégias para a aquisição de competências identificadas no PCG (problemática identificada no PCG), desta forma, como se pode verificar na fundamentação, podemos considerar o jogo importante para o desenvolvimento social, uma vez que a criança cria regras de convivência, onde através das interações com os pares e o grupo, esta vai construindo o seu desenvolvimento e a aprendizagem.

Neste pressuposto, mesmo sem a formanda exigir que as crianças colaborassem com os colegas, a atividade proporcionou momentos de cooperação, levando a partilha de ideias, opiniões e sugestões na execução da tarefa.

A formanda conseguiu levar a cabo o que tinha planificado, no entanto, sentiu alguma dificuldade em gerir o grupo de crianças, visto que este grupo apresentava vários níveis etários e tinha imensas dificuldades em trabalhar em grupo. Para colmatar esta dificuldade, a formanda fez um acompanhamento mais individualizado, sendo um destes casos o do João (nome fictício), pois esta criança, ao longo das intervenções realizadas pelas três formandas, apresentou sempre problemas de socialização e na realização das atividades propostas pelas formandas. Como forma de colmatar esse aspeto, a formanda optou por trabalhar em pequeno grupo, uma vez que era possível fazer um acompanhamento mais individualizado desta criança. Esta estratégia só foi possível, porque conseguiu gerir o tempo, trabalhando em grupos maiores, passando depois para um trabalho mais individualizado.

Contudo, um dos aspetos negativos a apontar foi que a formanda deveria ter constituído grupos mais pequenos, pois neste tipo de atividades é necessário um maior acompanhamento, a atividade seria mais vantajosa a nível das aprendizagens e do comportamento do grupo.

4. O Estágio Pedagógico no Ensino do 1.ºCiclo

4.1. Caracterização do Meio e da Escola

O segundo momento de estágio da formanda decorreu na escola EB1/JI de Livramento, situada na Rua Padre Domingos Da Silva Costa, freguesia do Livramento, concelho de Ponta Delgada. Esta freguesia apresenta cerca de 3489 habitantes (2001).

Na freguesia do Livramento podemos destacar algumas instituições, tais como: uma junta de freguesia, uma casa de Povo, um grupo de folclore, um grupo de futebol juvenil, entre outras. Relativamente ao nível da sociedade, existe uma grande heterogeneidade social, económica e cultural das famílias. Outro aspeto referido no PEE é a existência de graves problemas de alcoolismo, comportamentos desviantes, desemprego, droga e instabilidade familiar, de forma transversal.

No que se refere à escola EB1/JI de Livramento, este estabelecimento de ensino faz parte da unidade orgânica da Escola Básica Integrada de Roberto Ivens.

A escola foi inaugurada recentemente, sendo uma estrutura física nova. Quanto ao seu horário, funciona de 2ª a 6ª feira das 8h30 às 17h, no 1ºCiclo as atividades têm início às 9h e terminam às 15h45.

Relativamente aos recursos físicos, esta escola possui quatro salas do Pré-escolar, sete salas do 1º Ciclo, um ginásio, área de recreio ao ar livre, uma sala de professores, uma biblioteca, uma sala de recursos, uma reprografia, um campo de jogos, uma sala onde funciona o C.A.T.L e um refeitório (as refeições são fornecidas por uma empresa de *catering*).

Quanto aos recursos humanos, o corpo docente da instituição era constituída por quatro educadores de infância, sete professores do 1º ciclo, uma professora de apoio educativo, um professora de educação especial e um professor de educação física. Relativamente ao pessoal não docente, este era formado por quatro assistentes operacionais.

4.2. Caracterização da Sala de aula

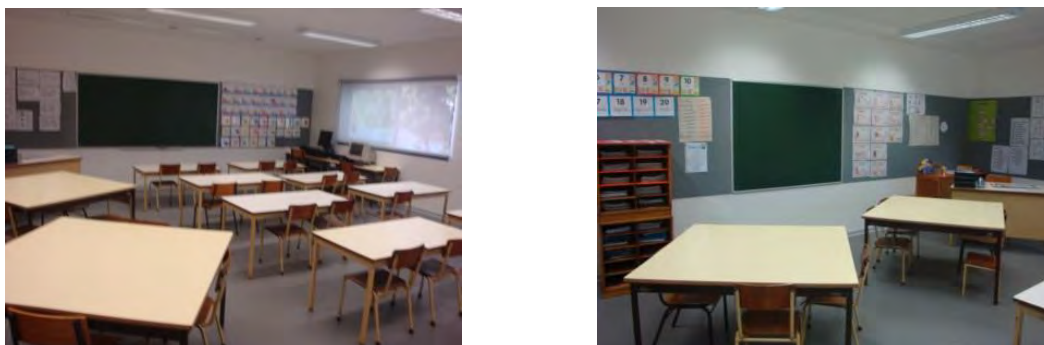


Fig.4 -Sala do 1.ºCiclo

A sala do 3º ano, do 1º ciclo, na qual a formanda realizou a prática educativa, situa-se no 1º piso e era uma sala ampla, com tamanho adequado ao número de alunos e com uma boa luminosidade.

No que respeita aos recursos materiais, a sala de aula tem uma secretária e uma cadeira da professora, localizada ao lado dos dois quadros, ao lado desta também se encontra um móvel com materiais de apoio à professora. No centro estão oito mesas de dois lugares) e duas mesas quadradas (de quatro lugares), com sete cadeiras. A disposição das mesas é feita por quatro filas paralelas e de frente para o quadro de giz, as outras duas estão à frente da secretária, viradas para o outro quadro de giz, de reduzidas dimensões. Nestas mesas estavam sentados os quatro alunos de nível 1 e 2.

No canto direito da sala, encontram-se duas mesas com dois computadores operacionais e uma impressora. Nas laterais dos quadros, encontramos placas de cortiça, onde estão afixadas informações diversas e um calendário de aniversário, era também utilizada para exposição de cartazes que abordavam os conteúdos lecionados (matemática, português e estudo do meio). Na placa de cortiça na lateral do quadro pequeno encontravam-se as vinte e oito palavras, do método com o mesmo nome, ilustradas com as respetivas imagens, destinadas aos alunos de nível 1.

Junto da porta de acesso à sala, deparamo-nos com uma bancada com lavatório e um armário em madeira para arrumação de materiais dos alunos.

4.3. Caracterização da turma

A atual caracterização foi efetuada a partir dos dados recolhidos das observações realizadas, da análise documental dos processos individuais dos alunos, do diálogo com a professora titular e da análise do Projeto Curricular de Turma (PCT).

A turma E, do 3º ano, da escola EB1/JI de Livramento 2, da Professora Ana Xavier, era constituída por 15 alunos, sendo 7 do sexo feminino e 8 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 7 e 9 anos. Dos 15 alunos, 12 estão matriculados pela 1ª vez no 3º ano de escolaridade, destes, 2 fazem parte do Regime de Educativo Especial, e 3, pela 2ª vez.

A turma era constituída por crianças bastante ativas, faladoras e, quanto às regras da sala de aula, necessitavam de constante intervenção no cumprimento das mesmas.

Quanto ao desenvolvimento das aprendizagens, a turma estava dividida em 3 subgrupos, um com 11 alunos, que se encontram a trabalhar os conteúdos do 3º ano, um outro com uma aluna a trabalhar os do 2º ano e ainda outros 3 alunos (alunos abrangidos pelo Regime de Educativo Especial) que estão a trabalhar os conteúdos do 1º ano.

Alguns dos alunos mostravam alguma imaturidade e pouca autonomia e, conseqüentemente, alguma distração e desinteresse nos momentos de ensino/aprendizagem, no entanto, cumpriam os seus deveres escolares, realizavam os seus trabalhos de casa e eram ajudados nas tarefas escolares pelos seus familiares.

Os alunos, em termos socioeconómicos, pertencem a famílias do nível económico médio, baixo. Muitas das famílias estão abrangidas pelo Rendimento de Reinserção Social e alguns alunos têm Subsídio de Ação Social Escolar.

Alguns alunos vivem perto da escola, deslocando-se para a mesma a pé, um grupo de alunos é transportado em transportes públicos ao serviço Escola Básica Integrada de Roberto Ivens, por morarem a mais de 3 Km, e alguns alunos que se deslocam em viaturas dos seus pais.

Em relação à hora do almoço, a maioria dos alunos almoça na escola, alguns trazem o seu almoço de casa, outros, porém, comem a refeição que é fornecida pela escola, após pagamento da mesma na semana anterior, há ainda outros alunos que vão almoçar a casa.

Em relação aos tempos livres, passados em casa, os meninos preferem jogar no computador e *playstation*, andar de bicicleta. Em relação às meninas, estas apreciam ver televisão e brincar com as amigas. Após a atividade letiva, alguns alunos frequentam ATL e outras atividades complementares.

4.4. A Intervenção na Prática Pedagógica

No ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, podemos verificar vários modelos de ensino para as nossas ações didáticas, é importante referir que “(...) não existe um modelo perfeito de ensino, não havendo, portanto, um único modelo que abarque todos os tipos e estilos de aprendizagem” (Pacheco & Flores, 1999, p.162-163). Em virtude disso, os modelos curriculares consistiram num instrumento organizador para a nossa prática educativa.

É importante referir que um bom professor na sua prática educativa, para atender aos interesses e necessidades de todas as crianças, deverá usar diferentes modelos de ensino, apropriados às aprendizagens e experiências do grupo. Ou seja, é essencial adaptarmos as nossas metodologias às especificidades da turma, pois nem todos os alunos aprendem da mesma maneira.

Neste sentido, a formanda direcionou a sua prática para o Modelo Social, onde a aprendizagem individual é dada pouca relevância, segundo Pacheco & Flores (1999, p.164) este modelo “[promove] a relação do aluno com os outros (...) num contexto de interação valorizando, por isso, as relações interpessoais e o ensino como um processo social”.

Para Barreira & Moreira (2004, p.19) no “*modelo socio construtivista*, o aluno, em cooperação com os seus colegas e professores, realiza a aprendizagem, colocando os seus conhecimentos em interação com os novos conhecimentos a aprender”.

Este modelo vai proporcionar nos alunos maior desenvolvimento de relações interpessoais no contexto de uma comunidade educativa, tornando a turma mais dinâmica e participativa nas aprendizagens, ou seja, esta teoria pressupõe que os alunos tenham contato com diversas situações de aprendizagem, permitindo explorar e criar diversas soluções, mesmo passando pelo erro. Segundo Arends, “o ensino, numa perspectiva construtivista, não é entendido como o relato ou transmissão de verdades estabelecidas aos alunos, mas sim como proporcionando-lhes experiências relevantes e oportunidades de diálogo, de modo a que a construção de significados possa emergir” (1995, p.5).

Desta forma, todas as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida, no contato com o meio que as rodeia. Cabe ao professor valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes.

O ponto principal é a capacidade do professor chegar ao aluno, aprender a aprender, levando a partilhas de responsabilidades, no processo de ensino-aprendizagem entre professor e o aluno. Neste enquadramento, a intenção da formanda foi criar uma maior interação entre

professor/aluno e aluno/professor, e que os alunos interagissem uns com os outros, “se é fundamental que o professor assuma a responsabilidade de fazer com que os alunos assimilem a informação necessária para que progridam na sua aprendizagem, torna-se igualmente decisivo, para atingir este-desiderato, que saiba ouvir os alunos” (Valadares & Moreira, 2009, p.91).

Um ambiente de aprendizagem produtiva é quando os alunos apresentam sentimentos positivos sobre si, dos colegas e sobre todo o grupo; quando as necessidades dos alunos são satisfeitas, trabalhando nas tarefas escolares e de modo cooperativo com o professor e o grupo; quando os alunos adquirem as competências de grupo e interpessoais fundamentais na realização dos trabalhos escolares e de grupo. É de salientar que o “construtivismo dá muita importância à partilha e negociação de ideias em ambientes propícios à partilha de significados, em que os factores sociais e a aprendizagem de competências sociais são importantes” (Ibidem, p.17).

As aprendizagens, nesta perspectiva, são um processo social, pois “todo o conhecimento é um processo socialmente mediato, não há desenvolvimento individual sem a intervenção do meio e dos instrumentos de mediação (...) [o] conhecimento, experiência e interacção estão intrinsecamente ligados, não existem independentemente, constituem-se mutuamente” (Ibidem, p.99).

Segundo Arends, “a interacção social na sala de aula é um resultado de pessoas individualmente motivadas respondendo umas às outras num contexto social. É destas interacções eu-outro que o clima da sala de aula surge, se mantém e produz determinados comportamentos dos alunos para a aprendizagem social e escolar” (1995, p.111).

Para Tobin (citado Arends, 1995, p.4), “a aprendizagem se deve focar... não só no modo como o individuo tenta extrair significado dos fenómenos, mas também sobre o papel do contexto social como mediador da aprendizagem”.

Quadro 4: Atividades Desenvolvidas no 1º Ciclo

Áreas de Curriculares		Semanas de Intervenção					
		1ª(14 a 16 de outubro)	2ª(28 a 30 de outubro)	3ª(11 a 15 de novembro)	4ª(25 a 27 de novembro)	5ª(9 a 11 de dezembro)	
Área curricular disciplinar	Português		√	X	X	√	
	Matemática	X			X		
	Estudo do meio						
	Expressões Artísticas	Dramática					
		Musical					
		Plástica					
Expressões e Educação Físico-Motora	X		X				

√ - atividades realizadas com recurso ao jogo – analisadas de seguida

4.5. Relato e Análise Reflexiva de Práticas Pedagógicas – Recurso ao Jogo

O tempo lectivo no 1.ºCiclo do Ensino Básico estava repartido em blocos de 45 e de 90 minutos, pelas diversas áreas curriculares. Desta forma, houve o cuidado em respeitar esses tempos, sendo mais complicado planificar a temática referente ao relatório de estágio.

Neste sentido, foram selecionados dois momentos do estágio pedagógico para serem descritos e, posteriormente, ser feita a sua análise reflexiva. O primeiro momento selecionado foi o jogo da Roda da Sorte, elaborado na intervenção pedagógica do dia 15 de novembro. A segunda prática selecionada foi o jogo do “Trivial”, realizado no dia 11 de dezembro. Estes dois jogos escolhidos foram para trabalhar o conhecimento explícito da língua.

1ºMomento

Para a elaboração do jogo, a formanda teve alguns descritores de desempenho para a avaliação das crianças durante a atividade, desta forma, tinham de apoiar e respeitar os colegas, cumprir as regras do jogo e ler de modo autónomo as instruções da atividade de forma a que os colegas compreendessem.



Fig. 5- Jogo "A Roda da Sorte"

Descrição da atividade

A atividade inseriu-se no jogo a “*Roda da sorte*” e apontava três cartões com diferentes graus de dificuldades. Este jogo tinha como objetivo o conhecimento explícito da língua, a compreensão e expressão oral de cada aluno e a leitura. Segundo Moyles (2006, p.14), “qualquer pessoa que tenha observado o brincar durante algum tempo reconhece que, para as crianças pequenas, o brincar é um instrumento de aprendizagem. Os profissionais que reconhecem e apreciam isso podem – por meio de provisão, interação e intervenção no brincar infantil- garantir a progressão, diferenciação e relevância do currículo.”

Para o desenvolvimento do jogo, foram constituídas três equipas (cada equipa com 5 elementos, tendo um representante que marcava os pontos da equipa). Cada elemento das respetivas equipas teve a oportunidade de rodar a roda, lendo a pergunta correspondente à cor que saiu na roda. A equipa, antes de responder, tinha de falar entre os colegas para verificarem a resposta correta. Na roda, a cor branca não jogava, a cor vermelha dava a equipa a oportunidade de escolher a cor do cartão. Quanto às cores dos cartões, estas foram as

seguintes: cartões azuis (Verbos), laranjas (Classificação de sílabas) e verdes (Tipos de frases).

Reflexão da atividade

Tal como foi feito na descrição das atividades do Pré-escolar, realizou-se sempre uma análise reflexiva acerca das mesmas. Desta forma, a formanda irá abordar a mesma estratégia, seguindo os mesmos parâmetros, primeiro o comportamento que foi observado nos alunos, e, segundo, a intervenção realizada pela formanda.

Os alunos assumiram um papel ativo na aprendizagem, interagindo com as outras crianças, o professor e outros adultos. Mobilizaram conhecimentos e experiências, tomaram consciência das relações essenciais entre a língua falada e a língua escrita, uma vez que os alunos verificaram que a leitura, nomeadamente a entoação, é importante da maneira como se transmite. Nos tipos de frases, quando o Martim não respondeu que era uma frase interrogativa foi porque a entoação não foi bem transmitida pelo Joaquim, depois de este verificar o cartão, a língua escrita, verificou o ponto de interrogação. Nas outras jogadas, a formanda verificou um maior cuidado na maneira como os alunos liam para o seu grupo, de forma a chegarem à resposta correta. No que se refere aos alunos com NEE, estes foram integrados nos três grupos e notou-se que os outros alunos ajudaram-nos na sua intervenção. Durante o jogo, estes alunos apresentaram um enorme entusiasmo, havendo uma enorme participação ao longo do jogo.

Desta forma, houve uma exploração a nível do carácter lúdico da linguagem, aprendeu-se a adequar o discurso às situações comunicativas e aos objetivos da comunicação. Compreendeu-se a importância da comunicação para a vivência social. O jogo é uma forma de “abordar o mundo, a que implica liberdade e a autonomia em relação ao que é determinado ou em relação às regras sociais” (Vayer & Trudelle, 1999, p.100).

Os alunos verificaram que é preciso saber partilhar ideias, isto é, saber cooperar em grupo, nomeadamente respeitar as regras do jogo. A este nível os grupos souberam respeitar as regras. Antes de responder comunicavam entre si, respondia só um aluno, respeitaram a sua vez para rodar a roda.

Em suma, nesta atividade os alunos manifestaram ideias, sensações e sentimentos pessoais. Planificou-se um discurso de acordo com o objetivo, o destinatário, os meios. Houve por parte dos alunos uma enorme interação em pequeno e grande grupo, um reconhecimento

de diferentes convenções gráficas e fônicas, criação de palavras, frases e adaptação da comunicação a situações diversas. É importante referir que, através deste jogo, a formanda verificou as dificuldades, de alguns alunos, no conhecimento explícito da língua.

Ao longo deste documento é focado a importância do jogo na comunicação e cooperação, assim a formanda observou que é importantes os alunos saberem expor a ideia para que seja criado um bom clima de trabalho. Desta forma, os alunos tentaram estabelecer uma melhor comunicação, isto é, no modo como transmitiram a informação dando sentido ao conhecimento. Como tal, as crianças verificaram que era preciso colaborar com o grupo para que houvesse sucesso a nível da transmissão dos conhecimentos. Neste enquadramento, a atividade desenvolveu-se no âmbito da aprendizagem ativa, levando a torva de ideias e partilha de opiniões, principalmente na interajuda que se criou nos grupos.

Contudo, a realização da atividade deveria ter sido feita durante um período de tempo mais longo, uma vez que os alunos tinham que ler com a entoação e a equipa de conferenciar entre si. Este fator não foi visível no princípio, mas ao longo da atividade e, depois de a formanda referir que era importante, o grupo começou a comunicar entre si.

Quanto à restante atividade, a formanda não tem nada a apontar, uma vez que a divisão dos grupos foi crucial para a realização do jogo, a formanda controlou de forma positiva o grande grupo, levando que o jogo conseguisse o devido sucesso entre os alunos.

2ºMomento

Este segundo momento apresentou os mesmos descritores da atividade descrita anteriormente, uma vez era necessário uma boa interação entre os grupos, para a partilha de ideias e troca de opiniões.





Fig. 6- Jogo do "Trivial"

Descrição das atividades

O segundo momento escolhido para a análise foi realizado na última intervenção da formanda, no dia 11 de dezembro.

Nesta atividade, os alunos foram divididos por 4 grupos (cada grupo constituído 4 elementos). Para a elaboração do jogo havia quatro cartões (rosa, azul, laranja e verde) com o objetivo de trabalhar o conhecimento explícito da língua. Cada equipa teve de lançar o dado e avançava consoante o número total de casas indicado no dado. Os alunos respondiam a uma pergunta correspondente à cor da casa que obtivesse.

No tabuleiro existiam quatro casas de atalho com ilustração de triângulos pequenos. Quando chegavam a uma destas casas de atalho, por contagem exata, avançavam diretamente para a casa de triângulo correspondente e tinham de responder corretamente para ganhar um triângulo dessa cor.

Para ganhar o jogo, cada equipa tinha de ter um triângulo de cada uma dessas cores.

Reflexão da atividade

Relativamente à análise reflexiva, salientemos o seguinte:

Os alunos demonstraram grande entusiasmo na participação do jogo. O grupo respeitou sempre as regras do jogo, houve uma enorme cooperação nos grupos, os alunos comunicaram entre si para chegar à resposta correta.

Ao longo do jogo, os alunos aperceberam-se que, para chegar às casas do triângulo, existiam estratégias, ou seja, podiam andar para trás e para a frente, verificando o caminho mais perto para chegar à casa do triângulo.

Através deste jogo, a formanda observou a enorme motivação dos alunos ao longo da atividade, levando à construção de estratégias, contribuindo assim para uma participação ativa durante as aprendizagens.

Durante a atividade a formanda verificou uma enorme interação entre o grupo, na troca de ideias e partilha de informação. Quanto à intervenção da formanda, esta conseguiu controlar a turma, dando indicações quando necessário.

PARTE II

ESTUDO

O PAPEL DO JOGO NA APRENDIZAGEM E COOPERAÇÃO DAS CRIANÇAS NA ESCOLA - A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR PARA O ENSINO DO 1.º CICLO - OPINIÃO DE DOCENTES DAS ESCOLAS PÚBLICAS

5. Métodos e Procedimentos

Uma vez terminada a primeira parte, destinada ao estágio iremos enunciar o percurso que esteve na base do estudo do tema de aprofundamento deste relatório.

Através do desenvolvimento do tema deste relatório, O Papel do Jogo na Aprendizagem e Cooperação das Crianças na Escola - A Evolução da Educação Pré-escolar para o Ensino do 1.º Ciclo, tendo por base a opinião de docentes de escolas públicas da ilha de São Miguel, pudemos efetuar um estudo mais aprofundado e complementar ao estágio. Torna-se essencial o professor desempenhar o papel de investigador, de forma a ser capaz de recolher e organizar cuidadosamente a informação.

Desta forma, iremos apresentar os objetivos que nortearam o corrente estudo, dar a conhecer a amostra, o instrumento de pesquisa, a análise dos dados e a compilação da informação mais relevante.

5.1. Objetivos do Estudo

O objetivo fundamental deste estudo consiste em investir na opinião dos educadores e professores do 1ºciclo do ensino básico em relação ao papel do jogo na aprendizagem e cooperação das crianças, nomeadamente

- a) Compreender o papel do jogo no contexto educacional da Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico;
- b) Compreender a influência do recurso ao jogo no processo de ensino-aprendizagem na Educação Pré-Escolar e Ensino 1º Ciclo do Ensino Básico.
- c) Compreender as potencialidades do jogo no despoletar de dinâmicas de interação, comunicação e cooperação nas crianças no contexto de Educação Pré-Escolar e Ensino 1º Ciclo do Ensino Básico.

Esta investigação consiste num estudo com características quantitativo de caráter descritivo e comparativo, uma vez que se pretende relatar “características num determinado grupo” (Almeida & Freire, 2003, p. 25) mais concretamente, descrever características de um grupo de docentes do ensino pré-escolar e do 1.ºciclo do ensino básico, procurando comparar a sua opinião relativa ao papel do jogo na aprendizagem e cooperação das crianças na escola.

5.2. Caracterização da Amostra

Em relação à caracterização da amostra (cf. Quadros 5, 6, 7, 8 e 9) e das variáveis adotou-se procedimentos de estatística descritiva, “como por exemplo, indicadores numéricos simples, quadros e gráficos, que visem a mera descrição de uma realidade” (Martinez & Ferreira, 2010, p. 15-16).

Desta forma, a amostra para este estudo (*vide* Quadro 5) foi constituída por 55 inquiridos, dos quais 18 educadores de infância (32,7 % do total da amostra) e 37 professores do 1.º ciclo do ensino básico (67,3% do total da amostra), distribuídos pelas escolas dos concelhos de Ponta Delgada e Ribeira Grande.

Quadro 5. Distribuição da amostra em função da profissão dos inquiridos – análise da frequência (n) e percentagem (%)

Profissão	n	%
Educador de infância	18	32,7
Professor 1.º CEB	37	67,3
Total	55	100

No quadro 6 apresenta-se a distribuição dos educadores/professora em relação à sua idade, indicador observado pela data de nascimento.

Quadro 6. Distribuição dos educadores/Professores em função do ano de nascimento – análise da frequência (n) e percentagem (%)

Anos de nascimento	Educador de Infância		Professor 1.ºCEB		Total
	n	%	n	%	
Não sabe/Não responde	2	11,1	1	2,7	3
Entre 1981-1991	1	5,6	9	24,3	10
Entre 1971-1980	8	44,4	14	37,8	22
Entre 1961-1970	5	27,8	12	32,4	17
Em 1960 ou antes	2	11,1	1	2,7	3
Total	18	100	37	100	55

Como podemos observar no Quadro 6, cerca de 44,4% dos Educadores de Infância e 37,8% dos Professores do 1.ºCEB, situam-se maioritariamente entre 1971-1980.

A distribuição dos educadores/professores, tomando-se em consideração as variáveis “género” é apresentada no Quadro 7.

Quadro 7. Distribuição dos educadores/professores em função do género - análise da frequência (n) e percentagem (%)

Profissão	Sexo				Total
	Masculino		Feminino		
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>
Educadores	0	0	18	100	18
Professores 1.º CEB	2	5,4	34	91,9	36

Como podemos observar no Quadro 7, a amostra em estudo, é na sua maioria, do género feminino. Desta forma, os 18 educadores inquiridos são do sexo feminino (100%), enquanto 34 professores do 1º CEB inquiridos são do sexo feminino (91,9%), apesar de 2 professores serem do género masculino (5,4%).

No Quadro 8 é apresentada o número e a percentagem (%) de educadores/professores tendo em conta os anos de experiência profissional que possuem.

Quadro 8. Distribuição dos educadores/professores em função dos anos de serviço - análise da frequência (n) e percentagem (%)

Anos de experiência	Educador de Infância		Professor 1.ºCEB		Total
	<i>N</i>	%	<i>n</i>	%	
Entre 0 e 5 anos	0	0	0	0	0
Entre 6 e 10 anos	1	5,6	10	27	11
Entre 11 e 15 anos	6	33,3	9	24,3	15
Entre 16 e 20 anos	7	38,9	8	21,6	15
Entre 21 e 25 anos	2	11,1	4	10,8	6
Com 26 anos ou mais	2	11,1	6	16,2	8

Como podemos observar no Quadro 8, em termos de anos de serviço 7 educadores têm entre 16 aos 20 anos de experiência (38,9%), seguindo-se aqueles entre os 11 e 15 anos de experiência profissional (33,3%). Por outro lado, 10 professores do 1ºCEB possuem entre 6 e 10 anos de experiência profissional (27%) e 9 entre os 11 e 15 anos de idade (24,3%). Saliente-se que quando observado o total da amostra, verifica-se que nenhum dos inquiridos possui apresenta entre 0 a 5 anos de experiência, concentrados a maioria dos inquiridos na categoria “anos de experiência” profissional, entre 11 e 15 e ainda, entre 16 e 20 anos.

De seguida é apresentado, no quadro 9, a distribuição de educadores/professores tendo em consideração as suas habilitações académicas.

Quadro 9. Distribuição de educadores/professores em função das habilitações académicas - análise da frequência (n) e percentagem (%)

Habilitações Académicas	Educador de Infância		Professor 1.ºCEB		Total
	<i>N</i>	%	<i>n</i>	%	
Bacharelato	1	5,6	4	10,8	5
Licenciatura	17	94,4	32	83,8	48
Mestrado	0	0	2	5,4	2
Total	18	100	37	100	55

No que respeita às habilitações académicas dos inquiridos, podemos constatar no quadro 9, que maioria detém uma licenciatura, correspondendo a 94,4% dos educadores e 83,8% dos professores inquiridos. Acrescente-se que, não são observados casos de educadores com mestrado, e apenas 2 professores (5,4%) parecem ter frequentado e concluído um Mestrado.

No Quadro 10 é apresentado o número de educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico, repartidos em função das salas que são responsáveis e anos de escolaridade que lecionam, respetivamente.

Quadro 10. Distribuição de educadores/professores em função dos anos de escolaridade que acompanham
– análise da frequência (n) e percentagem (%)

Função	Ano de escolaridade	N	%
Educador de infância	Na sala dos 3-4 anos	2	11
	Na sala dos 4-5 anos	4	22
	Na sala dos 5-6 anos	5	28
	Na sala dos 3-6anos	3	17
	Na sala dos 4-6 anos	2	11
	Não sabe/Não responde	2	11
Professor 1.º CEB	1.ºano de escolaridade	9	24
	2.ºano de escolaridade	6	16
	3.ºano de escolaridade	11	29
	4.ºano de escolaridade	10	26
	Não sabe/Não responde	2	5

Como podemos observar no Quadro 10, os educadores maioritariamente são responsáveis pela sala dos 5-6 anos (28%) e na sala dos 4-5 anos (22%). Quanto ao ano de escolaridade dos Professores do 1ºCEB, 29% dos professores leciona no 3ºano de escolaridade e 26% professores no 4ºano de escolaridade.

Deste modo podemos constatar que 40 % dos professores lecionam aos dois primeiros anos e 55% aos dois últimos anos.

5.3. Instrumentos e Análise dos Dados

Neste estudo, a recolha de dados foi efetuada a partir de um questionário (vide anexo) concebido para recolher a perspetiva dos educadores e professores 1º.CBE sobre o papel do jogo na aprendizagem e cooperação das crianças na escola.

O questionário permite “(...) 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 consistência de um acontecimento ou problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores.” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 190)

O questionário aplicado, na sua maioria foi composto, por questões fechadas e abertas. Importa referir que o questionário utilizado teve a seguinte organização:

A parte 1, relativa à caracterização da amostra: ano que leciona; dados pessoais; habilitações académicas e anos de serviço. A parte 2, o contributo do jogo: no desenvolvimento da criança; nas áreas de aprendizagens; impacto da aprendizagem; na integração; na cooperação e nas dificuldades de aprendizagem.

Para aplicação do mesmo, foi enviado ao Senhor Diretor do Conselho Executivo das Escolas, um pedido de autorização, para aplicação dos inquéritos nas escolas selecionadas (vide anexo x).

Desta forma, após os dados recolhidos, construímos um banco de dados no programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences – versão 19.0) e socorremo-nos da análise quantitativa dos dados, partindo de técnicas estatísticas descritivas e comparativas.

No que respeita, à classificação e a construção do sistema de categorias das respostas dadas pelos inquiridos, foi fundamental codificarmos as respostas. Para Robert & Bouillaguet (1997) consideram as categorias como “conceitos superordenados que resultam de um nível de abstração generalizante no qual o investigador decide situar a sua apreensão do corpus para o tornar pertinente em relação aos seus objetivos. Para o efeito, e em função das escolhas efetuadas, podem verificar-se como necessários diversos níveis de categorias intermediárias (categorias genéricas, subcategorias, itens”.(Cit. por Amado, 2013, p. 332)

6. Apresentação e Análise dos Resultados

Concluída a caracterização dos inquiridos ao nível pessoal e profissional segue-se a apresentação e análise dos resultados referentes à parte 2 que constituiu o questionário, nomeadamente sobre a opinião de docentes do ensino pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico, relativa ao papel do jogo na aprendizagem e na cooperação das crianças na escola.

6.1. Opinião dos docentes do ensino pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico, relativamente ao papel do jogo na aprendizagem e cooperação das crianças na escola

Relativamente à questão: *Considera que o jogo é um recurso importante para o desenvolvimento da criança?*, todos os educadores de infância e professores do 1.ºCEB responderam afirmativamente que o jogo é um recurso importante no desenvolvimento da criança. Estes resultados vem evidenciar a ideia presente em Neto (2003, p.5) que afirma que “O jogo é uma das formas mais comuns de comportamento durante a infância e altamente atractiva (...) nos domínios do desenvolvimento humano (...)”.

No Quadro 11, apresenta-se a relação do domínio cognitivo, afetivo, motor e social no desenvolvimento da criança.

Quadro 11: Se sim, assinale em que domínio (s) considera ser o jogo mais importante para o desenvolvimento dos seus alunos:

Profissão	Cognitivo	Afetivo	Motor	Social
Educador de infância (N=18)	100%	50%	77,8%	72,2%
Professor de 1.º CEB (N=37)	89,2%	67,6%	54,1%	83,8%

Como podemos observar no Quadro 11, averiguamos que os educadores de infância inquiridos consideram que o jogo é mais importante nos domínios cognitivo (100%) e motor (77,8%). Relativamente aos professores do 1.ºCEB relevam o papel do jogo nos domínios cognitivo (89,2%) e social (83,8%).

Quanto realizámos a análise de conteúdo às respostas abertas sobre as respostas dadas pelos educadores/professores do 1.ºCEB inquiridos relativamente à importância do jogo nos vários domínios do desenvolvimento das crianças/alunos, recolhemos várias respostas que foram agrupadas em categorias e que são apresentadas nos Quadros 12, 13 e 14.

Quadro 12: Análise comparativa das opiniões (1.ª escolha) dos educadores/professores em relação ao jogo nos vários domínios do desenvolvimento

		Professor 1.ºCEB
Não sabe/Não responde	55,6 %	13,5%
Permite o desenvolvimento da criança na globalidade	5,6%	19%
Permite desenvolver na criança o ser criativo, ter imaginação e explorar as situações lúdicas	11%	5,4%
Têm um carácter integrador do jogo (articulação entre conteúdos, áreas do saber)	5,6%	5,4%
Estimula na criança uma atitude favorável à aprendizagem	5,6%	8,1%
Promove e desenvolve a aprendizagem através da aquisição e consolidação de conteúdos	0%	2,7%
Permite o desenvolvimento na área motora e ao nível da motricidade geral	5,6%	2,7%
Permite o desenvolvimento na área social (e.g., deveres, comportamentos, regras, responsabilidades, cooperação com pares, ...)	0%	27%
Permite o desenvolvimento na área afetiva (criar laços entre pares, entre crianças/alunos e educadores/professores)	0%	8,1%
Permite o desenvolvimento na área cognitiva ao nível da linguagem e comunicação e do raciocínio lógico-matemático	11%	8,1%
Total	100%	100%

Analisando o Quadro 12, observamos que um elevado n.º de educadores não responderam (55,6%) e, dos restantes, cerca de 11 % dos educadores de infância, apresentam como prioridade a importância do papel do jogo no desenvolvimento da criança ajudando-a a ser criativa, ter imaginação e explorar as situações lúdicas e, do mesmo modo, ao potenciar a área cognitiva sobretudo ao nível da aquisição da linguagem, da comunicação e do raciocínio lógico-matemático.

Em relação aos professores do 1.ºCiclo, cerca de 27% são de opinião que o jogo é mais importante pelo papel que assume no trabalho da dimensão social dos alunos, nomeadamente, em questões que se prendem com a cumplicidade e cooperação entre pares, seguindo-se a relevância dada ao seu impacto desenvolvimento da criança na sua globalidade (18,9%).

Será de realçar ainda que em outras categorias relacionadas com a influência do jogo em aprendizagens, os dados não são muito significativos. Verificámos que os educadores relevam ainda (5,6% das respostas dos educadores) o seu impacto pelo carácter integrador do jogo, na articulação entre conteúdos, áreas do saber, o facto de estimular na criança uma atitude favorável à aprendizagem e, não menos importante, por permitir um desenvolvimento motor geral. Para os professores do 1.º ciclo, o carácter integrador, o desenvolvimento afetivo concretizado na cooperação com pares e, por fim, a sua aplicação na estimulação da área cognitiva, sobretudo ao nível da comunicação e do raciocínio lógico-matemático, são os aspetos mais mencionados (8,1% das respostas).

Com efeito, a aprendizagem na opinião Piaget permite-nos entender todo o processo aquisição e construção de conhecimento por parte do sujeito, a partir de uma interacção persistente entre o sujeito e o meio e vice-versa. “Piaget sugere que o desenvolvimento mais completo tem lugar quando as crianças assimilam experiências do seu meio, porque só então são capazes de acomodar (...) essas experiências.” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p.117)

Neste sentido, é importante desenvolver variadas experiências, proporcionando um maior desenvolvimento cognitivo (Ibidem). De acordo com Tezani (2006, p. 11), os educadores/professores “Ao empreender, em sala de aula, um trabalho com jogos está-se não apenas desenvolvendo os aspectos cognitivos das crianças, mas também enfatizando os aspectos [sociais] que são resgatados durante um momento lúdico, jogos e brincadeiras.”

Quadro 13: Análise comparativa das opiniões (2.ª escolha) dos educadores/professores em relação ao jogo nos vários domínios do desenvolvimento.

	Educadores de infância	Professores do 1.ºCEB
Não sabe/Não responde	77,8%	46%
Permite o desenvolvimento da criança na especificidade (ser criativo, ter imaginação e explorar as situações lúdicas)	0%	2,7%
Caráter integrador do jogo (articulação entre áreas, conteúdos, áreas do saber)	0%	2,7%
Estimular na criança uma atitude favorável à aprendizagem	0%	8,1%
Desenvolvimento específico na área motora e ao nível da motricidade geral	0%	8,1%
Desenvolvimento específico na área motora e ao nível da motricidade fina	0%	2,7%
Desenvolvimento específico na área social (e.g., deveres, comportamentos, regras, responsabilidades)	5,6%	24,3%
Desenvolvimento específico na área afetiva (criar laços entre pares, entre crianças/alunos e educadores/professores)	5,6%	0%
Desenvolvimento específico na área cognitivo ao nível da linguagem e comunicação e do raciocínio lógico-matemático	11%	5,4%
Total	100%	100%

No que concerne à segunda prioridade (vide Quadro 13), podemos voltar a averiguar uma elevada taxa de não resposta dada por educadores e professores. Aqui os educadores de infância escolhem a importância do jogo no desenvolvimento da área cognitiva (11,1%), sobretudo ao nível das aquisições da linguagem e do raciocínio lógico-matemático, comparativamente com a área mais respondida pelos professores do 1.ºCiclo, o desenvolvimento da área social (24,3%), que envolve mais a cooperação entre as crianças.

Neste sentido as crianças muitas vezes tem de aprender a organizar o seu conhecimento por si, mas as interações com os outros, troca de experiências, ideias, leva a que seja possível alcançar certas metas na aprendizagem. Desta forma, para o ensino das competências sociais, é importante assegurar um bom trabalho entre os grupos, pois, Lopes & Silva (2009, p.33) refere que “Muitos alunos (mais novos ou mais velhos) têm pouca noção de como interagir adequadamente com os colegas. Pura e simplesmente não possuem as competências sociais necessárias para realizar [certas] tarefas (...)”

É importante reforçar desde cedo o trabalho cooperativo, pois, “A participação de cada criança e do grupo no processo educativo através de oportunidades de cooperação, decisão em comum de regras colectivas indispensáveis à vida social e distribuição de tarefas necessárias à vida colectiva constituem (...) experiências de vida democrática (...)” (ME/DEB-NEPE,1997, p.36),.

Quadro 14: Análise comparativa das opiniões (3.ª escolha) dos educadores/professores em relação ao jogo nos vários domínios do desenvolvimento.

	Educadores de infância	Professores do 1.º CEB
Não sabe/Não responde	88,8%	75,7%
Estimular na criança uma atitude favorável à aprendizagem	0%	2,7%
Promover e desenvolver a aprendizagem através da aquisição e consolidação de conteúdos	0%	5,4%
Desenvolvimento específico na área motora e ao nível da motricidade geral	5,6%	0%
Desenvolvimento específico na área afetiva (criar laços entre pares, entre crianças/alunos e educadores/professores)	5,6%	8,1%
Desenvolvimento específico na área cognitivo ao nível da linguagem e comunicação e do raciocínio lógico-matemático	0%	8,1%
Total	100%	100%

Observando o Quadro 14, os educadores de infância mencionam na terceira escolha, acerca da importância do jogo no desenvolvimento da criança nas áreas motora e afetiva (5,6% das respostas), em oposição à opinião dos professores do 1.ºCEB, pois estes sublinham também a dimensão afetiva, mas realçam também o desenvolvimento específico da área cognitiva (8,1% das respostas).

Os educadores de infância/professores do 1.ºCEB devem criar atividades que proporcionam o desenvolvimento da criança, segundo Not (1991, p.108) o jogo “(...) é, sem dúvida, necessário à vida da criança porque (...) pode encontrar no jogo as satisfações que a adaptação ao mundo real lhe recusa; (...) por outro lado, ele é factor de equilíbrio afectivo e de desenvolvimento intelectual.”

De seguida (vide Quadro 15), analisaremos o costume que os educadores/professores de 1.ºCEB têm de recorrer ao jogo em contexto de sala de atividades/sala de aula.

Quadro 15: Tem por hábito recorrer ao jogo em contexto sala de atividades/sala de aula?

Profissão	Sim	Não	Não sabe/Não responde
Educador de infância	100%	0%	0%
Professor de 1.º CEB	94,6%	2,7%	2,7%
Total	96,4%	1,8%	1,8%

Ao analisar o Quadro 15, podemos constatar que todos os educadores de infância recorrem ao jogo em contexto de sala de atividades, valor semelhante ao encontrado nos professores do 1.ºCEB, onde apenas um (2,7% de respostas) diz que não têm por hábito utilizar o jogo.

A frequência com que estes docentes utilizam regularmente o jogo está discriminada no Quadro 16.

Quadro 16: Com que frequência?

Profissão	Diariamente	Semanalmente	Mensalmente	Periodicamente
Educador de infância (N=18)	72,2%	22,2%	0%	5,6%
Professor de 1.º CEB (N=37)	19%	43, 2%	13,5%	24,3%

No que concerne à frequência com que é utilizado o jogo em contexto de sala de aula, segundo os dados apresentados no Quadro 16, cerca de 72,2% dos educadores de infância o utilizam diariamente, por confronto com os apenas 18,9 % dos professores que o fazem. No 1.º Ciclo, os professores (43,2%) recorrem ao jogo com uma frequência mais semanal (43,2%) ou mesmo mais espaçada (24,3%). Podemos constatar que estes valores, deve-se ao facto, que no pré-escolar é através da exploração do lúdico “que se revestem muitas aprendizagens (...)”(ME/DEB-NEPE,1997, p.18).

No quadro 17, apresenta-se as áreas de aprendizagem em que os educadores / professores 1.ºCEB recorrem com mais frequência.

Quadro 17: Em que área (s) de aprendizagem utiliza com mais frequência os jogos?

	Educadores de infância	Professores do 1.ºCEB
Linguagem oral /Português	77,8%	70,3%
Conhecimento do Mundo/ Estudo do Meio	55,6%	48,6%
Matemática	94,4%	83,8
Formação Pessoal e Social	72,2%	27%
Expressão Motora/ educação física	88,9%	70,3%
Expressões Artísticas	61,1%	64,9%
Expressão Musical	38,9%	27%
Expressão Dramática	38,9%	59,5%
Expressão Plástica	16,7%	10,8%

Observando o Quadro 17, podemos constatar que as percentagens entre os os educadores de infância/professores do 1.ºCEB são muito semelhantes, uma vez, efetuam mais atividades, nomeadamente na área da matemática, da Expressão Motora/Educação Física e da linguagem oral/Português.

É importante referir, que estas áreas, principalmente de matemática e linguagem oral/Português, são fulcrais ao longo das aprendizagens das crianças, pois, a aquisição de um maior domínio da linguagem e uma maior capacidade de raciocínio lógico-matemático é muito importante para todo o processo de ensino-aprendizagem. Em relação à Expressão motora/Educação Física, é através do “(...) corpo que a criança vai progressivamente dominando desde o nascimento(...) vai tomando consciência, [constituindo] o instrumento de relação com o mundo e o fundamento de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem.” (ME/DEB-NEPE,1997, p.58)

De seguida, apresenta-se o Quadro 18, no qual se evidencia o nível de interesse das crianças/alunos na realização de jogos nas aprendizagens.

Quadro 18: Na sua opinião, como se comportam as crianças/alunos na realização de jogos que têm como finalidade a aprendizagem?

Profissão	Não sabe/Não responde	Sem interesse	Com Pouco interesse	Com interesse	Com muito interesse
Educador de infância (N=18)	0%	0%	0%	44,4%	55,6%
Professor de 1.º CEB (N=37)	2,7%	0%	0%	29,7%	67,6%

A partir do Quadro 18, podemos observar que 55,6% dos educadores de infância, valor semelhante aos professores de 1.ºCEB, com cerca de 67,6% dos inquiridos, referem que as crianças apresentam muito interesse na realização de jogos.

Estes resultados levam-nos a pensar que é importante aplicação dos jogos em contexto escolar, pois “(...) os processos que os professores escolhem para aplicar nas turmas influenciam a forma como estas se desenvolvem e as normas que elas estabelecem para a aprendizagem (...) escolar”(Arends, 1995, p. 109).

Neste sentido, Condessa (2009, p. 45) refere “(...) que é importante criar um ambiente de prática em que a “aprendizagem” se torne irresistível para a criança, que não é mais do que o resultado de um ajuste premente aos contextos da infância (...)”.

Relativamente à questão: *Considera que a utilização de jogos, em contexto sala de atividades/sala de aula, tem impacto na aprendizagem das crianças/alunos?*, todos os educadores de infância/professores do 1.ºCEB responderam afirmativamente.

Ao realizarmos a análise de conteúdo às respostas abertas sobre as respostas dadas pelos educadores/professores do 1.º ciclo inquiridos relativamente ao impacto dos jogos nas aprendizagens das crianças/alunos, recolhemos várias respostas que foram agrupadas em categorias e que são apresentadas no Quadro 19.

Quadro 19: Análise comparativa relativamente às opiniões dos educadores/professores do 1.ºCEB sobre o impacto dos jogos nas aprendizagens das crianças/alunos.

	Educadores de infância	Professor do 1.º CEB
Não sabe/Não responde	38,9%	10,8%
Permite o desenvolvimento da criança na globalidade	0%	2,7%
Permite o desenvolvimento da criança na especificidade (ser criativo, ter imaginação e explorar as situações lúdicas)	33,2%	16,2%
Carácter integrador do jogo (articulação entre áreas, conteúdos, áreas do saber)	0%	2,7%
Estimular na criança uma atitude favorável à aprendizagem	16,7%	54,1%
Promover e desenvolver a aprendizagem através da aquisição e consolidação de conteúdos	5,6%	10,8%
Desenvolvimento específico na área social (e.g., deveres, comportamentos, regras, responsabilidades)	5,6%	0%
Desenvolvimento específico na área cognitivo ao nível da linguagem e comunicação e do raciocínio lógico-matemático	0%	2,7%
Total	100%	100%

Analisando o Quadro 19, observamos que, cerca de 33,2% das respostas dos educadores de infância, em relação a 16,2% das respostas dos professores do 1.ºCEB, referem que a utilização de jogos proporcionam um impacto nas aprendizagens da criança, nomeadamente ajudando-a a ser criativa, ter imaginação e explorar as situações lúdicas.

Será de salientar ainda que 54,1% dos professores do 1.ºCEB em comparação com 16,7% dos educadores de infância, relevam ainda o seu impacto pelo facto de estimular na criança uma atitude favorável à aprendizagem.

No Quadro 20, apresentamos relação como os educadores de infância/professores do 1.ºCiclo observam/verificam este impacto nas crianças/alunos.

Quadro 20: De que forma se observa/verifica esse impacto? (1.ª escolha)

	Educadores de infância	Professores do 1.ºCEB
Não sabe/Não responde	44,4%	10,8%
Através do comportamento de adesão à atividade	27,8%	62,2%
Desempenho do aluno	0%	8,1%
Aquisição de conteúdos	11%	0%
Aplicação de conteúdos	5,6%	2,7%
Adaptação a novas situações – resolução de problemas, autonomia no trabalho, criatividade, etc.	5,6%	0%
Cooperação e interajuda entre as crianças e entre estas e o professor	0%	8,1%
Outras	5,6%	8,1%
Total	100%	100%

No que concerne à primeira prioridade (vide Quadro 20), podemos observar que Cerca de 62,2% dos professores do 1.ºCEB em relação a 27,8% dos educadores de infância observam/verificam o impacto do jogo no desenvolvimento da área social, sobretudo através do comportamento de adesão à atividade.

Segundo Kishimoto (2002, p.140) refere que “O jogo ao ocorrer em situações sem pressão, em atmosfera de familiaridade, segurança emocional e ausência de tensão ou perigo proporciona condições para aprendizagem das normas sociais em situações de menor risco. A conduta lúdica oferece oportunidades para experimentar comportamentos que, em situações normais, jamais seriam tentados pelo medo do erro e punição.”

De seguida, no Quadro 21 apresenta-se os tipos de jogos utilizados pelos educadores de infância e professores do 1.ºCEB.

Quadro 21: Que tipo de jogos costuma utilizar?

	Educadores de infância	Professores do 1.ºCEB
Jogos de Tabuleiro	38,9%	21,6%
Jogos de Sons	77,8%	37,8%
Jogos de Cores	72,2%	18,9%
Jogos Motores/Corporais	88,9%	56,8%
Jogos Manipulativos	66,7%	45,9%
Jogos de Construção	72,2%	40,5%
Jogo de Memorização	94,4%	75,7%
Jogo de Perguntas Respostas	66,7%	83,8%
Jogos Dramáticos	83,3%	75,7%
Jogos Tradicionais	72,2%	40,5%
Outros:		
Jogos Matemáticos	5,6%	/
Jogos de Multimédia	5,6%	/
Jogos de Observação	/	2,7%
Jogos de Competição	/	2,7%

Observando o Quadro 21, os educadores de infância, apresentam como preferência os jogos de memorização (94,4%) e os jogos motores/corporais (88,9%). Comparativamente com as respostas dadas pelos professores do 1.ºCEB, realçam os jogos de perguntas/respostas (83,8%), jogos de memorização e dramáticos (75,7%)

Será importante enfatizar ainda que em outras categorias os dados não são muito significativos verificamos que os educadores relevam ainda (5,6% das respostas dos educadores) utilizam jogos matemáticos e de multimédia, em relação aos professores do 1.º CEB, os jogos de observação e competição (2,7% das respostas).

Os jogos de memorização são importantes, pois permite armazenar e processar informação “de forma a permitir que seja recuperada e trabalhada” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p.280). As crianças mais velhas “possuem obviamente uma melhor memória do que as

mais novas, em grande parte devido à linguagem, a criança mais velha utiliza mais categorias de representações verbais para codificar e recuperar a informação.” (Ibidem, p.293)

Relativamente aos jogos motores/corporais no ensino Pré-escolar, Condessa (2009, p. 43) afirma que “Nos primeiros anos, o corpo e o movimento intervêm enquanto requisito necessário para desenvolver na criança a capacidade para: comunicar sensações, emoções, ideias e mensagens; conhecer a sua própria corporalidade (...); obter ganhos de controlo motor, autonomia, interação em grupo, capacidade para realizar jogos (...).”

No Quadro 22, é apresentado o tipo de recursos que são utilizados nas salas de atividades/aulas.

Quadro 22: Que tipo de recursos utiliza nas suas aulas?

	Educadores de infância	Professores do 1.ºCEB
Jogos já existentes	11,1%	18,9%
Jogos construídos por si	5,6%	5,4%
Ambos	83,3%	75,7%
Outros: Construídos pelos alunos	5,6%	2,7%

Podemos observar no Quadro 22, que os educadores de infância (83,3% das respostas) e professores do 1.ºCEB (75,7% das respostas), utilizam os dois recursos nas suas salas de atividades/aulas, nomeadamente estes jogos já existe ou são construídos por eles.

É importante mencionar que em outras categorias, 5,6% das repostas dos educadores de infância e cerca de 2,7% das respostas dos professores do 1.ºCEB, verificamos que utilizam recursos construídos pelos alunos.

No Quadro 23, apresenta-se os resultados do objetivo pretendido na utilização do jogo durante as aprendizagens.

Quadro 23: Quando recorre ao jogo pretende:

	Educador de infância	Professores do 1.ºCEB
Introduzir novos conhecimentos numa área	88,9%	78,4%
Consolidar conhecimentos já adquiridos numa área	72,2%	78,4%
Aplicar conhecimentos de diversas áreas	33,3%	54,1%
Exercitar/Repetir	66,7%	70,3%
Fazer descoberta orientada	66,7%	56,8%
Exploração	72,2%	62,2%
Resolução de problemas	50%	70,3%
Outros:	0%	0%

Analisando o Quadro 23, podemos constatar que cerca de 88,9% das respostas dadas pelos educadores de infância recorrem ao jogo para introduzir novos conhecimentos numa área, com apenas 72,2% das respostas serve para consolidar conhecimentos já adquiridos numa área e explorar, em oposição à opinião dos professores do 1.ºCEB, com cerca de 78,8% das respostas, salientam igualmente, às respostas dadas pelos educadores, que auxilia a introdução e consolidação de conhecimentos, mas realçam também que utilizam para exercitar/repetir conteúdos (70,6%).

Esta diferença de percentagens deve-se ao facto que no pré-escolar as atividades devem estar apropriadas às idades das crianças, para facilitar as aprendizagens. Segundo Mendonça (1994, p. 31) “A actividade (...) é acima de tudo uma reacção às necessidades e aos interesses das crianças, o que implica que o jardim –de-infância se ajuste às características próprias da criança(...)”.

O mesmo não se verifica no ensino do 1.ºCiclo, uma vez, que o nível das aprendizagens das crianças nesta fase evoluiu nos vários domínios. De acordo com Smith, Cowie & Blades (1998, p.404), “(...) o desempenho da criança durante este período poderá ser influenciado pelo contexto em que se desenrola a tarefa (...) [apresentando] um raciocínio mais avançado (...)”. Desta forma, os professores enfatizam mais o consolidar, introduzir e exercitar, porque os alunos estão mais no desempenho de tarefas escolares.

De seguida, apresenta-se o Quadro 24, referente ao modo de trabalho realizado nas aulas

Quadro 24: Nas suas aulas, os jogos são habitualmente realizados:

	Educador de Infância	Professores do 1ºCEB
De forma individual	38,9%	24,3%
A pares	22,2%	59,5%
Em pequenos grupos	77,8%	78,4%
Em grande grupo	77,8%	43,2%

No que concerne ao modo de trabalho durante a realização dos jogos, segundo os dados apresentados no Quadro 24, os educadores de infância afirmam que trabalham mais em pequeno e grande grupo (77,8% das respostas). Em relação às respostas dadas pelos professores do 1.ºCEB, declaram que também trabalham em pequenos grupos (78,4% das respostas), no entanto os professores do 1.ºCEB, contrariamente aos educadores de infância, cerca de 59,5% das respostas dadas enfatizam o trabalho a pares.

Tendo em conta os resultados obtidos, podemos afirmar que a realização das atividades no Pré-escolar, as crianças geralmente trabalham em pequeno e grande grupo, pois “(...)a interacção entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem. Para isso, torna-se importante o trabalho (...) em pequenos [e grandes] grupos, em que as crianças têm oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum.” (ME/DEB-NEPE,1997, p.35)

Relativamente ao ensino do 1.ºCiclo, os alunos trabalham mais a pares e pequenos grupos, este facto muitas vezes deve-se à disposição das mesas, pois os alunos geralmente estão agrupados dois a dois. Kagan (1994, citado por Costa, 1999, p. 68) refere que os alunos “ Para serem bem-sucedidos no futuro, (...) têm hoje de aprender (...) a trabalhar bem com os outros, inseridos numa grande variedade de situações sociais, especialmente em situações que envolvam estruturas com fluidez social, diversidade humana e interdependência.

Quando efetuámos a análise de conteúdo às respostas abertas sobre as respostas dadas pelos educadores/professores do 1.ºCEB inquiridos relativamente facilidade das aprendizagens relativos ao modo de trabalho realizado com as crianças/alunos, recolhemos várias respostas que foram reunidas em categorias e que são apresentadas no Quadro 25.

Quadro 25: Na sua opinião, as crianças/alunos aprendem com mais facilidade:

	Educadores de infância	Professores do 1.ºCEB
Ao realizar jogos individuais	11,1%	13,5%
Ao realizar jogos a pares	11,1%	64,9%
Ao realizar jogos em pequenos grupos	50%	75,7%
Ao realizar jogos em grande grupo	44,4%	40,5%

Observando o Quadro 25, podemos averiguar que as opiniões anteriores persistem (vide Quadro 24), os educadores de infância, afirmam que as crianças aprendem com mais facilidade em pequenos grupos (50% das respostas) e em grande grupo (44,4% das respostas), em oposição à opinião dos professores do 1.ºCiclo, pois estes sublinham também a que os alunos aprendem com mais facilidade em pequeno grupo (75,7% das respostas), mas realçam também com uma percentagem elevada a facilidade da aprendizagem em pares (64,9% das respostas).

Para Pato (1995, p. 9) “(...) o trabalho [em] grupo coloca cada aluno em relação dinâmica com outros saberes, outras técnicas, outros modos de pensar, outras opiniões, outros modos de agir e de reagir.”

No Quadro 26, apresentamos as opções dos educadores de infância/professores do 1.ºCEB relativas ao modo de trabalho nas aprendizagens das crianças/alunos.

Quadro 26: Análise comparativa da opinião (1.ª escolha) dos educadores/professores do 1.ºCEB sobre as aprendizagens relativamente ao modo de trabalho.

	Educadores de infância	Professores do 1.ºCEB
Não sabe/ Não responde	38,9%	21,6%
Cooperação entre pares	22,2%	16,3%
Há possibilidade de jogar mais vezes (duração da atividade, maior/participação mais ativa)	5,6%	0%
Desperta a motivação	0%	10,8%
Desperta a atenção/concentração	11,1%	2,7%
Desenvolve competências sociais	0%	2,7%
Adquirem/consolidam conhecimentos	0%	2,7%
Oportunidade de integração multidisciplinar	0%	5,4%
Troca de opiniões, discussão e estratégias	11,1%	24,3%
Observação de dificuldades e capacidades de cada criança	0%	2,7%
Acompanhar/orientar as crianças	0%	5,4%
Outras	11,1%	5,4%
Total	100%	100%

A partir do Quadro 26, verificamos que os educadores de infância, consideram a cooperação entre pares (22,2%), importante nas aprendizagens das crianças. Enquanto os professores do 1.ºCEB entendem que a troca de opiniões, discussão e a utilização de estratégias (24,3%), os alunos aprendem com mais facilidade.

Para Lopes & Silva (2009, p.5) “(...) as interações entre alunos irão, por si só, melhorar a aprendizagem do indivíduo(...)”.

Neste sentido “O jogo (...) é para a educação da criança (...) um potencial precioso de uma pedagogia que privilegia os aspectos funcionais da aprendizagem, satisfazendo os interesses, as expectativas os desejos das crianças, é um excelente meio de preparação para a vida.” (Mendonça, 1994, p.77)

Os resultados apresentados no Quadro 27, são relativos ao espaço disponibilizado dentro da sala de atividades/aulas para os jogos que vão sendo utilizados.

Quadro 27: Dentro da sua sala de atividades/sala de aula há algum espaço onde estão disponibilizados os jogos que vão sendo utilizados?

Profissão	Sim	Não
Educador de infância	100%	0%
Professor de 1.º CEB	62,2%	37,8%
Total	74,5%	25,5%

A partir do Quadro 27, podemos averiguar os 100% educadores de infância inquiridos possuem um espaço nas suas salas de atividades para os jogos utilizados. No entanto, cerca de 62,2% dos professores do 1.ºCEB respondem afirmativamente, enquanto 37,8% referem que não tem espaço para os jogos.

É importante referir que a organização do espaço é diferente nos dois ensinos, pois na sala de atividades do Pré-escolar está dividido por várias áreas, nomeadamente existe a área de jogos, uma vez, que “A organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica de grupo (...).” (ME/DEB-NEPE,1997, p.37)

Na sala de aulas do 1.ºCiclo já não se verifica a mesma disposição, a sala é organizada segundo as funções que o professor deseja, as formas mais utilizadas das mesas na sala do 1.ºCiclo é em fila ou colunas, segundo Arends (1995, p.93) refere que “A forma como está disposto o mobiliário pode influenciar o tempo de aprendizagem escolar e (...) a aprendizagem dos alunos”.

Os resultados apresentados no Quadro 28, refere-se à utilização dos jogos por iniciativa própria das crianças/alunos.

Quadro 28: Se sim, as crianças/alunos voltam a utilizar os mesmos por iniciativa própria?

Profissão	Sim	Não	Não responde
Educador de infância	100%	0%	0%
Professor de 1.º CEB	59,5%	2,7%	37,8%

Analisando o Quadro 28, averiguámos que 100% dos educadores de infância afirmam que os seus alunos voltam a utilizar os mesmos jogos por iniciativa própria. Por parte dos professores, cerca de 59,5% dos inquiridos afirmam que utilizam os jogos, verificando-se

apenas 2,7 % de professores (o que corresponde apenas a um inquirido) em que os seus alunos não utilizam os mesmos jogos.

Esta elevada percentagem dos educadores de infância deve-se ao facto das crianças no Pré-escolar terem mais oportunidade de escolha das atividades a realizar ao longo do dia, sendo que “A distribuição do tempo relaciona-se com a organização do espaço pois a utilização do tempo depende das experiências e oportunidades educativas proporcionadas pelos espaços” (ME/DEB-NEPE,1997, p.40). Enquanto no 1.ºCiclo o tempo está dividido por blocos de 90 e 45 minutos, à volta de tarefas de aprendizagem, desta forma, o aluno não tem tanta autonomia na escolha da atividade como se verifica no Pré-escolar, pois só voltam a utilizar os jogos se o professor achar necessário para o momento de ensino-aprendizagem.

No Quadro 29, é apresentado os resultados da possibilidade das crianças/alunos requisitarem os jogos para realizarem em casa.

Quadro 29: Se sim, as crianças/alunos têm a possibilidade de os requisitar para realizarem em casa?

Profissão	Sim	Não	Não responde
Educador de infância	11,1%	88,9%	0%
Professor de 1.º CEB	16,2%	43,2%	40,5%

A partir do Quadro 29, podemos observar que cerca de 11,1% dos educadores e 16,2% dos professores afirmam que as crianças/alunos requisitam os jogos para realizar em casa. Será de realçar que um n.º elevado de professores do 1.ºCEB não responde (40,5%).

De seguida, apresentamos o Quadro 30, no qual faz menção à importância do jogo na integração das crianças/alunos nos vários contextos escolares.

Quadro 30; 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).

	Educadores de infância	Professores do 1.ºCEB
Não sabe/Não responde	44,4%	13,5%
Desenvolve competências sociais	22,2%	40,5%
Ajuda a obter novos conhecimentos e a consolidar os já aprendidos	0%	8,1%
Ajuda na adaptação escolar e integração	16,7%	10,8%
Abre as perspetivas sobre o local onde será integrada	0%	5,4%
Favorece as capacidades cognitivas (raciocínio, linguagem)	0%	2,7%
Estimula a criatividade	5,6%	2,7%
Devido ao carácter lúdico	0%	5,4%
Motiva a criança a aprender	5,6%	5,4%
Permite o desenvolvimento global da criança	5,6%	5,4%
Total	100%	100%

Analisando o Quadro 30, observamos que cerca de 22,2% das respostas dos educadores de infância e 40,5% das respostas dos professores do 1.ºCEB, referem a importância do jogo na integração da criança para o desenvolvimento de competências sociais.

Deste modo, tendo em conta os resultados obtidos, Tezani (2006, p. 13) afirma que os “momentos de aprendizagem significativa que proporcionem processos de desenvolvimento ressaltariam o valor do sucesso escolar como algo verdadeiro e realmente importante para a criança. A relação entre educadores e alunos, então, deverá ser verdadeira e de trocas de experiências e opiniões, favorecendo um clima harmónico para a socialização do conhecimento.”

A perspectiva dos educadores de infância/professores do 1.º Ciclo, relativamente à importância do jogo em crianças/alunos com dificuldade de aprendizagem são discriminados no Quadro 31.

Quadro 31: Na sua perspectiva, qual a importância do jogo no ensino das crianças/alunos com dificuldades de aprendizagem?

	Educadores de infância	Professores do 1.º CEB
Não sabe/Não responde	44,2%	10,9%
Permite ao educador intervir e estimulá-las	0%	2,7%
Desenvolver competências sociais	5,6%	0%
Leva ao interesse/motivação	5,6%	13,5%
Permite a aquisição e/ou consolidação de conteúdos	5,6%	21,6%
Caráter lúdico	11,1%	13,5%
Participar em conjunto com os colegas	0%	8,1%
Estimula a atenção/concentração	0%	2,7%
Estimula a vontade de superar dificuldades	11,1%	8,1%
Resultado mais imediato das aprendizagens	0%	5,4%
Possibilita o desenvolvimento integral da criança	5,6%	2,7%
Boa estratégia de intervenção	5,6%	5,4%
Outras	5,6%	5,4%
Total	100%	100%

Analisando o Quadro 31, observamos que 11,1% das respostas dadas pelos educadores de infâncias consideram que o jogo em crianças com dificuldades de aprendizagem apresenta um carácter lúdico e estimula a vontade de superar certas dificuldades nas aprendizagens, comparativamente com as opiniões dos professores do 1.º CEB, cerca de 21,6% das respostas, acham que possibilita a aquisição e/ou consolidação dos conteúdos, desperta o interesse/motivação dos alunos para as aprendizagens (13,5% das respostas) e ainda apresenta um carácter lúdico (13,5% das respostas).

Para Wassermann (1990, pp. 37-38) o jogo nas aprendizagens das crianças aumentam “A sua capacidade de compressão dos conceitos ou das ideias importantes contidas no programa curricular (...). Enquanto se divertem, diferentes estilos de aprendizagem, diferentes ritmos de aprendizagem e diferentes talentos harmonizam-se de forma natural. Os conceitos são aprendidos e compreendidos por via da experiência, da prática, o que constitui a única forma de os indivíduos de qualquer idade aprenderem a compreender. E, além do mais, as crianças gostam da experiência”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração deste relatório teve como principal intuito explicar a realidade que vivenciámos ao longo das nossas práticas pedagógicas que foram desenvolvidas no contexto da Educação Pré-Escolar e no 1.ºCiclo do ensino Básico, evidenciando não só todo o trabalho realizado, mas também as dificuldades sentidas durante as mesmas.

Na construção deste relatório tentámos estabelecer uma conexão entre a literatura e o que apurámos ao longo das práticas, assim tentamos articular a formação inicial de professores e as situações de estágio, com a temática que nos propusemos desenvolver, o papel do jogo na aprendizagem e cooperação das crianças na escola. Depois de terminado este longo processo de formação, apercebemo-nos de algumas dificuldades sentidas ao longo dos dois contextos educativos.

Neste sentido, ao logo dos dois estágios verificámos uma evolução da nossa contribuição, comparativamente ao estágio no Pré-escolar, o estágio no 1.ºCiclo decorreu com maior firmeza no que respeita às nossas ações durante as experiências educativas.

No Pré-escolar sentimos uma maior apreensão, tanto a nível de teoria como dos conteúdos do currículo, além disso considerávamos a planificação como algo que deveria ser seguido à risca, com “receio” de não falhar em nenhum ponto ou atividade, não havendo um investimento total, nem tentando arriscar em situações novas. No âmbito do 1.ºCiclo, claro que existiu também dificuldades, mas o facto de ser o segundo estágio tentamos colmatar o que foi sentido no estágio anterior. Assim, durante as observações, tentámos elaborar documentos mais firmes e eficazes para as nossas práticas.

Desta forma, as decisões e reflexões executadas ao longo de todo este processo de formação contribuíram para o nosso crescimento pessoal e profissional, tendo uma maior perceção das realidades escolares e das implicações da profissão. Ao longo do estágio, nos dois contextos, tentamos proporcionar às crianças variadas experiências educativas, principalmente com os jogos contribuindo para as aprendizagens e cooperação das crianças.

Assim, as crianças tiveram oportunidades de se expressar e comunicar, demonstrando o seu interesse, o seu empenho perante as atividades propostas, permitindo o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas.

Aliás, houve sempre a preocupação em todo o percurso efetuado nas duas práticas educativas, esclarecer dúvidas e permitir às crianças trocarem ideias e participarem de forma

conjunta na realização das tarefas, para desenvolverem competências de cooperação e interajuda.

Comparando entre o Pré-escolar e o 1.ºCiclo do Ensino Básico, notamos que a nível dos momentos de cooperação e interações com os pares e o grupo tivemos melhores resultados no 1.ºCiclo, este facto deve-se a uma maior maturidade das crianças a vários níveis. Contudo, ao longo do estágio no Pré-escolar verificamos algumas melhorias nos comportamentos das crianças a nível da interação com o grupo, pois nem sempre se verificou a nível cooperativo.

No entanto, não queremos destacar o jogo como o único meio para auxiliar todo o processo de ensino-aprendizagem e de competências sociais. Com efeito, os educadores/professores devem ter um tempo próprio para a aplicação do jogo, dando oportunidades às crianças vivenciarem momentos de “alegria” e “descontração”, abandonando, desta forma, o método “tradicional”.

Dos dados recolhidos podemos verificar que os educadores/professores atribuem uma elevada importância do jogo não só para o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas, mas para todo o desenvolvimento integral da criança. Comparando os dados entre os educadores de infância e os professores do 1.ºCiclo, verificamos que no Pré-escolar os jogos são utilizados mais vezes (Diariamente), uma vez que muitas das aprendizagens nestas idades é realizado através do lúdico. No 1.ºCiclo, os professores recorrem ao jogo com uma frequência mais espaçada (Semanalmente/Periodicamente), isto deve-se ao facto do tempo que é dispensado para cada área (Blocos de 90 e 45 minutos), levando a que os alunos tenham menos oportunidade na execução de tarefas através do jogo.

No entanto, na maioria dos inquiridos apresentam a mesma opinião em relação do jogo nas aprendizagens das crianças, pois na execução em atividades com jogos as crianças/alunos realizam as tarefas com muito interesse, vindo assim confirmar, a fundamentação teórica deste documento, uma vez que a motivação é fundamental para um maior envolvimento e desempenho nas atividades escolares, desenvolvendo varias competências fulcrais para o desenvolvimento integral das crianças.

Relativamente às limitações e dificuldades sentidas ao longo da construção deste trabalho foi a escassez de estudo nesta área, o tempo disponibilizado para a redação do relatório, o fraco domínio nas línguas estrangeiras e a inexperiência na área de investigação.

Por ultimo, este relatório de estágio foi uma forma para dar a conhecer o envolvimento do jogo no processo de aprendizagem e cooperação, esperamos com ele, despertar a curiosidade em futuras investigações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, S., & Freire, T. (2003). Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação. Braga: Psiquilibrios.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). Supervisão. Um Contexto de Desenvolvimento dos Profissionais. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Amado, J. (2013). Manual de Investigação Qualitativa em Educação. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Alonso, L.; Roldão, M. C. (2005). Ser Professor do 1ºCiclo: Construindo a Profissão. Coimbra: Edições Almedina.
- Arends, R. (1995). Aprender a Ensinar. Amadora: MacGraw-Hill.
- Barreira, A., & Moreira, M. (2004). Pedagogia das Competências – da teoria à prática. Asa.
- Bee, H. (1994). O Ciclo Vital. Brasil: Porto Alegre.
- Bertrand, Y. (1998). Teorias Contemporâneas Da Educação. Lisboa: Instituto Piaget.
- Caillois, R. (1990). Os jogos e os homens. Porto: Cotovia.
- Chanteau, J. (1975). A Criança e o Jogo. Coimbra. Atlântica Editora.
- Chanteau, J. (1987). O Jogo E A Criança. São Paulo: Summus editorial
- Condessa, I. C. (2009). Reaprender a brincar. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Condessa, I.; Fialho, A. (2010). (Re) Aprender a Brincar: na Barca do Pirata. Ponta Delgada: Nova Gráfica, Lda.

Costa, R. (1999). *Aprender a Cooperar e a Trabalhar em Grupo: Estudo de Caso*. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa – Faculdade de Ciências Humanas.

Costa, M (2003). *Fatores Críticos de Sucesso em Treinamentos Corporativos a Distância Via Web*. Dissertação de mestrado. Fundação Getulio Vargas: Rio de Janeiro. Acedido no dia 12 de abril de 2014 in: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/3881/000340462.pdf?sequence=1>;

Cró, M. (1998). *Formação inicial e contínua de educadores/professores – Estratégias de intervenção*. Porto: Porto Editora.

Estrela, A. (1994). *Teoria de observação de classes, uma estratégia de observação de classes*. Porto: Editora.

Fernandes, A. L. (2012). *Práticas de Ensino do Futuro Educador/Professor e Aprendizagem Cooperativa*. Relatório de Estágio. Universidade dos Açores: Departamento das Ciências da Educação.

Fernandes, H. M. R. (2012). *Envolvimento Do Aluno Na Escola*. Relatório de Estágio. Universidade dos Açores: Departamento das Ciências da Educação.

Formosinho, J. O. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores - Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. (2009). [Coord.]. *Formação de Professores Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1995). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kishimoto, T. M. (Org.) (2002). *Brincar e as suas Teorias*. São Paulo: Pioneira Thomoson Learning.

Leitão, M.; Pires, I.; Palhais, F. & Gallino, M. (1993). Da Criança ao Aluno. Um Itinerário Pedagógico – Vol. I. Ensinar é Investigar. Instituto de Inovação Educacional.

Leitão, M.; Pires, I.; Palhais, F. & Gallino, M. (1994). Um Itinerário Pedagógico. Ensinar é Investigar. Vol. II – EU E OS OUTROS. Instituto de Inovação Educacional.

Lopes, J. & Silva, H. Santos (2008). Métodos de Aprendizagem Cooperativa Para o Jardim-de-infância. Porto: Areal Editores.

Lopes, J. & Silva, H. (2009). A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula – um guia prático para o professor. Lisboa: Lidel.

Maria, V. M. et al (setembro de 2009). A Ludicidade no Processo Ensino-Aprendizagem. Corpus et Scientia (pp.5-17).

Medeiros, E. O. (Org.) (2002). Educação: Caminho para o Século XXI-Actas do I Colóquio de Filosofia da Educação. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Medeiros, E. O. (2005). A Filosofia Como Centro Do Currículo Na Educação Ao Longo Da Vida. Lisboa: Instituto Piaget

Mendonça, M. (1994). A Educadora de Infância. Lisboa: Edições Asa.

Martinez, L., & Ferreira, A. (2010). Análise de dados com SPSS: primeiros passos (3.ªed.) Lisboa: Escolar Ed.;

Ministério da Educação (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Departamento da Educação Básica – Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2009). Programas de Português do Ensino Básico. Lisboa: Departamento da Educação Básica – Ministério da Educaçã

Moyles, J. R. (2002). Só brincar? O papel do Brincar na educação Infantil. Porto Alegre: Artmed.

- Moyles, J. R. (2006). A excelência do Brincar. Porto Alegre: Artmed.
- Neto, C. (2003). Jogo & Desenvolvimento Da Criança. Faculdade de Motricidade Humana Serviço de Edições.
- Not, L. (1991). Ensinar E Fazer Aprender. Edições ASA
- Nóvoa, A. (1992). Formação de Professores E Trabalho Pedagógico. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (2002). Formação de Professores e Trabalho Pedagógico. Lisboa: Educa.
- Oliveira-Formosinho, J.,(Org.); Spodek, B.; Brow, P.; Lino, D.; Niza, S.(1998). Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia (s) da Infância: Reconstruindo uma Praxis de Participação in J. Oliveira-Formosinho (Org); D. Lino e S. Niza, Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma praxis de participação, 13 – 42. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, D. T. (2013). O lado lúdico da aprendizagem da matemática: a importância das atividades lúdico-manipulativas no desenvolvimento das competências na Educação Pré-Escolar e no 1.ºCiclo do Ensino Básico. Relatório de Estágio. Universidade dos Açores: Departamento das Ciências da Educação.
- Pacheco, J., A. & Flores, M., A. (1999). Estratégias. In J. A. Pacheco, Componentes do Processo de Desenvolvimento do Currículo (pp. 156-186).
- Pato, M. (1995). Trabalho de Grupo no Ensino Básico – guia prático para professores. Lisboa: Texto Editora.
- Pereira, M. Serras (2009). A imaginação e a Arte na Infância. Lisboa: Relógio d'água Editores.

Piaget, J. (1975). A Formação do Símbolo na Criança – Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Postic, M. (1979). Observação e Formação de Professores. Coimbra: Livraria Almeida.

Postic, M. (1992). O Imaginário na relação Pedagógica. Rio Tinto: Edições Asa;

Quivy & Campenhoudt. (1992). Manual de investigação em ciências sociais. Lisboa: Grávida.

Resendes, R. C. (2012). As Potencialidades do Jogo Infantil no Desenvolvimento da Criança. Uma Abordagem a Práticas da Educação Física na Educação Básica. Relatório de Estágio. Universidade dos Açores: Departamento das Ciências da Educação.

Ribeiro, L.C. (1997). Avaliação da aprendizagem. Lisboa: Texto Editora.

Rino, J. (2004). O Jogo, Interações e Matemática. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.

Serpa, M., Morais, F. & Cabral, C. (1999). Contributos da Prática Pedagógica na Formação Inicial de Professores. Arquipélago – Revista da Universidade dos Açores, 2, 27-69.

Serpa, M. D. (2010). Compreender a Avaliação. Fundamentos para práticas educativas. Lisboa: Edições Colibri.

Sachs, J. (2009). Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: o dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores in M. Flores e A. Simão, Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contexto e Perspectivas, 99-118. Mangualde: Edições Pedagogo.

Salgado, A. (1973). O trabalho de grupo e a adaptação da escola ao aluno. Porto: Asa Edições.

Schmitz, t. (s/d). *Processos cognitivos da Aprendizagem*. Acedido no dia 12 de abril de 2014 in: <http://www.faculdadesequipe.com.br/arquivos/b0ce47e13b541e3d59adf997709cc4e8ecbe1b42.pdf>

Smith, P. K., Cowie, H., & Blades, M. (1998). *Compreender o Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Instituto Piaget.

Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional – Uma Abordagem Desenvolvimentalista*. Amadora: McGraw-hill.

Tezani, T. (2006). O Jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspectos sociais e afetivos. *Educação em Revista*, Marília, 2006, v.7 n.1/2 pp. 1-6.

Trindade, R. (2002) *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem*. Porto: Edições Asa.

Valadares, J. A., (2009). *A Teoria Da Aprendizagem Significativa-Sua Fundamentação e Implementação*. Coimbra: Edições Almedina, SA.

Vanoye, F. (1976). *Trabalhar em Grupo*. Coimbra: Livraria Almedina.

Vayer, P., & Trudelle, D. (1999). *Como Aprende a Criança*. Lisboa: Instituto Piaget.

Vieira, F. (1993). *Supervisão – Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Edições ASA.

Vila, C; Diogo, S; Vieira, A. (2009). *Aprendizagem*. Portal dos Psicólogos. Acedido no dia 13 de abril de 2014 in: <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/TL0125.pdf>

Wassermann, S. (1990). *Brincadeiras Sérias Na Escola Primária*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Zeicher, K. (1993). A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas. Lisboa: Ed. EDUCA.

Outros documentos

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto.

Portaria n.º 336/88, de 28 de Maio de 1988 – Regulamenta a componente de prática pedagógica dos cursos de formação inicial de Educadores de Infância e de Professores dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico.