

Joana Costa Teves

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO

### *A Atividade Lúdica em Contexto de Estágio na Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB*

**Especialidade:** Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino  
Básico

**Orientação:** Professora Doutora Maria Isabel Cabrita Condessa



**Universidade dos Açores**  
**Departamento de Ciências da Educação**  
**Ponta Delgada**  
**abril de 2013**

Joana Costa Teves

## **Relatório de Estágio**

### ***A Atividade Lúdica em Contexto de Estágio na Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB***

Relatório de Estágio apresentado à Universidade dos Açores para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sob a orientação científica da Professora Auxiliar com Agregação Maria Isabel Cabrita Condessa



**Universidade dos Açores**

**Departamento de Ciências da Educação**

**Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico**

**Ponta Delgada**

**abril de 2013**

À minha mãe, Gabriela Costa e à minha irmã Micaela Teves, que em todos os momentos me ampararam e acarinharam, sem nunca deixar de acreditar em mim.

## **Agradecimentos**

Durante este percurso académico, que se antecipava árduo e cansativo, pude contar com o apoio e com a ajuda de várias pessoas que já faziam ou que começaram a fazer parte da minha vida. Nesta caminhada académica, estabeleci novos laços de amizade e estreitei outros que, sem dúvida, pretendo manter. Neste sentido, gostaria, de manifestar o meu agradecimento para com todos eles.

Em primeiro lugar, agradeço à minha mãe pelo amor e apoio incondicional.

À minha irmã pelo seu carinho, por me dar força e coragem e por acreditar em mim.

Aos meus alunos, que me deixaram fazer parte da sua vida e me alegraram com os seus carinhos e sorrisos e que fizeram de mim uma pessoa melhor.

À uma grande amiga e colega, Joana Martins, por ter sido o meu pilar durante todo este processo, por me ter ajudando tanto e principalmente pela sua amizade e pelo seu carinho.

Ao meu namorado e amigo, Fábio Cordeiro, que com muita paciência me ouviu, me apoiou e me deu força durante este percurso sem nunca deixar de acreditar em mim.

Agradeço, com muito carinho, à Professora Doutora Isabel Condessa, pelo apoio e orientação que dedicou ao longo deste processo. Agradeço, também, pelas suas palavras de incentivo, pela confiança que depositou em mim e pela sua amizade.

Aos orientadores da universidade que, durante este processo, orientaram e supervisionaram o meu trabalho. Agradeço, pela sua disponibilidade, atenção, dedicação e pelos comentários que teceram sobre o meu trabalho, fazendo de mim uma melhor profissional.

Às cooperantes, Teresa Nunes e Angelina Monteiro pela sua compreensão, pelo apoio, disponibilidade e atenção que dedicaram ao longo dos estágios pedagógicos.

Aos meus colegas de curso, em especial ao Emanuel Santos, membro do meu núcleo de estágio, pelas suas palavras de incentivo, pela sua amizade e pelo seu apoio.

Agradeço a todos aqueles que acreditaram em mim, que nunca me deixaram desistir, que me apoiaram, que me ouviram e que me ajudaram neste percurso da minha vida.

# Índice Geral

Índice de Anexos .....	3
Índice de Figuras .....	3
Índice de Tabelas .....	4
Resumo .....	5
Résume .....	6
Epígrafe .....	7
Introdução .....	8
<b>Capítulo 1 – A Educação, o Professor em Formação e a Prática Pedagógica.....</b>	<b>10</b>
1.1.O Professor: um educador com aprendizagem ao longo da vida .....	10
1.2. O Professor de Hoje: o seu papel e a sua função.....	12
1.3. A Profissão Educador/Professor e as Etapas de Trabalho Fundamentais à Prática Pedagógica.....	14
1.3.1. Observar, Planificar, Avaliar e Refletir na Prática Pedagógica .....	17
1.4. O Estágio Pedagógico.....	23
1.4.1 A Experiência nos Estágios de Educação Pré-escolar e Ensino do Primeiro Ciclo ....	26
<b>Capítulo 2 – O Jogo na Educação Pré-escolar e no Ensino do Primeiro Ciclo.....</b>	<b>29</b>
2.1. Do Brincar ao Jogo .....	29
2.2. O Jogo e o Desenvolvimento da Criança.....	32
2.3. O Jogo e o Desenvolvimento da Criança na Educação Pré-escolar e no Ensino do Primeiro Ciclo .....	33
2.3.1. O Jogo e o Desenvolvimento da Criança segundo a perspetiva de Piaget.....	33
2.3.2. O Jogo e o Desenvolvimento da Criança segundo a perspetiva de Erikson .....	39
2.4. O Jogo na Educação .....	42
<b>Capítulo 3 – O Nosso Estágio na Educação Pré-escolar .....</b>	<b>49</b>
3.1. Caraterização da Escola.....	50
3.2. Caraterização da Sala de Atividades .....	51
3.3. Caraterização do Grupo .....	52
3.4. Intervenção Pedagógica no Contexto de Educação Pré-escolar.....	53

3.4.1. Atividades Desenvolvidas no Pré-escolar.....	56
3.4.2. Descrição e Reflexão das Atividades Desenvolvidas no Âmbito da Temática .....	57
<b>Capítulo 4 - O Nosso Estágio no Primeiro Ciclo.....</b>	<b>65</b>
4.1. Caraterização da Escola.....	65
4.2. Caraterização da Sala de Aula .....	66
4.3. Caraterização da Turma.....	67
4.4. O Funcionamento da Sala de Aula .....	69
4.5. Atividades Desenvolvidas no Primeiro Ciclo.....	70
4.5.1. Descrição e Reflexão da Atividade Desenvolvida no Âmbito da Temática .....	72
<b>Capítulo 5 - O estudo: A Atividade Lúdica em Contexto de Estágio .....</b>	<b>77</b>
5.1. Apresentação da Temática e Introdução ao Estudo.....	77
5.2. Estudo 1 .....	79
5.2.1. Metodologia do Estudo .....	79
5.2.2. A Análise das Respostas .....	81
5.2.3. Apresentação e Discussão dos Resultados.....	82
5.2.4. Conclusões Parciais .....	87
5.3. Estudo 2 .....	89
5.3.1 Metodologia do Estudo .....	90
5.3.2. A Análise das Respostas .....	91
5.3.3. Apresentação e Discussão dos Resultados.....	92
5.3.3 Conclusões Parciais .....	95
Considerações Finais .....	97
Referências Bibliográficas.....	99
Anexos	

## **Índice de Anexos**

**Anexo I** – Projeto Formativo do estágio pedagógico na educação pré-escolar

**Anexo II** – Sala de atividades da EB/JI Cecília Meireles

**Anexo III** – Organograma diário do grupo do pré-escolar

**Anexo IV** – Exemplo de planificação do pré-escolar

**Anexo V** - Projeto Formativo do estágio pedagógico no ensino do primeiro ciclo

**Anexo VI** – Planta da EB1/JI de São Roque

**Anexo VII** – Sala de aula da EB1/JI de São Roque

**Anexo VIII** - Exemplo de Planificação do primeiro ciclo

**Anexo IX** - Guião de entrevista do estudo 1

**Anexo X** – Guião de entrevista do estudo 2

**Anexo XI** - Imagens do jogo utilizadas no estudo 2

## **Índice de Figuras**

**Figura 1** - Etapas do Trabalho na Prática Pedagógica de Professores e Educadores

**Figura 2** - Recurso para realizar operações matemáticas

## **Índice de Tabelas**

**Tabela 1** - Progressos cognitivos ao longo do período pré-escolar

**Tabela 2** - Atividades desenvolvidas no pré-escolar

**Tabela 3** - Caracterização da atividade 4

**Tabela 4** - Caracterização da atividade 12

**Tabela 5** - Caracterização da atividade 23

**Tabela 6** - Horário semanal da turma D

**Tabela 7** - Atividades desenvolvidas no primeiro ciclo

**Tabela 8** - Caracterização da atividade

**Tabela 9** - Guião de questões da entrevista aplicada aos estagiários

**Tabela 10** - Sistema de Categorias do Estudo 1

**Tabela 11** - Categoria 1 – Motivos para a implementação de um jogo

**Tabela 12** - Categoria 2 – O jogo como estratégia nas diferentes áreas de conteúdo

**Tabela 13** - Categoria 3 – O recurso ao jogo nos vários níveis de ensino

**Tabela 14** - Categoria 4 – Importância do jogo

**Tabela 15** - Guião de questões da entrevista aplicada aos alunos

**Tabela 16** - Sistema de Categorias do Estudo 2

**Tabela 17** - Categoria 1 – O funcionamento do jogo

**Tabela 18** - Categoria 2 – Regras do Jogo

**Tabela 19** - Categoria 3 – O Jogo

## Resumo

O presente relatório de estágio abarca toda a minha experiência e todo o trabalho desenvolvido no âmbito do estágio na educação pré-escolar e no ensino do 1º ciclo.

No primeiro capítulo deste trabalho, refiro alguns aspetos referentes à educação, ao professor em formação e as tarefas inerentes à sua profissão e, ainda, à nossa experiência aquando do estágio pedagógico.

O segundo capítulo contempla uma fundamentação teórica do tema selecionado, a atividade lúdica em contexto de estágio na educação pré-escolar e no ensino do primeiro ciclo, a sua pertinência no desenvolvimento da criança, bem como os seus benefícios na educação. Assim, concluí ser pertinente, averiguar a opinião de estagiários que recorreram ao jogo, aquando das suas práticas pedagógicas, e de alunos que praticaram estes jogos no nosso estágio, sobre a aplicação dos mesmos em contexto de sala de aula.

Nos capítulos três e quatro é realizada uma análise e reflexão, de acordo com a temática selecionada e atividades desenvolvidas no decorrer dos estágios.

Assim, no capítulo cinco, concluí ser pertinente, averiguar a opinião de estagiários que recorreram ao jogo, aquando das suas práticas pedagógicas, e de alunos que praticaram estes jogos no nosso estágio, sobre a aplicação dos mesmos em contexto de sala de aula. Com base nos resultados apurados do estudo, concluí que os nossos entrevistados concordam e incentivam a implementação de jogos em contexto de aula. Estes afirmaram que o jogo contribui para o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social da criança e que, além de ser uma atividade privilegiada pelos alunos, é muito flexível e pode ser aplicado aos dois níveis de ensino - pré-escolar e primeiro ciclo. Por outro lado, os alunos do 3.º ano, com quem implementamos a atividade, mostraram-se satisfeitos com este modelo de aprendizagem promovido através pelo jogo.

## Résumé

Ce rapport de stage contient toute mon expérience et tout le travail développé dans le stage en maternelle et en primaire.

Dans le premier chapitre de ce travail, je fais référence à quelques aspects liés à l'éducation, au professeur en formation et aux tâches reliées à sa profession et, en plus, à notre expérience au moment du stage pédagogique.

Le deuxième chapitre contemple un fondement théorique du thème sélectionné, l'activité ludique en maternelle et en primaire, son importance dans le développement de l'enfant aussi bien que ses bénéfices dans l'éducation.

Dans les troisième et quatrième chapitres est une analyse et une réflexion, selon la thématique sélectionnée et les activités développées au cours du stage.

De cette façon, dans le chapitre cinq, je suis arrivée à la conclusion que ce serait pertinent savoir l'opinion des stagiaires, qui ont utilisé les jeux, pendant ses pratiques pédagogiques, et des élèves qui les ont joués, sur l'application des jeux en contexte de cours. D'après les résultats de l'étude, je suis arrivée à la conclusion que les interviewés sont d'accord et ils ont encouragé la mise en œuvre de jeux dans le contexte de la classe. Ils ont dit que le jeu contribue pour le développement moteur, cognitif, affectif et social de l'enfant et qui, en plus d'être une activité privilégiée par les étudiants, est très flexible et peut être appliqué aux deux niveaux d'enseignement - maternel et primaire. D'autre part, les élèves du cours moyen<sup>1</sup>, où a été implémentée l'activité, ont été satisfaits de ce modèle d'apprentissage promu par le jeu.

*Perguntar porque joga a criança, é perguntar porque é criança.*

(Chateau, 1975, p. 16)

*A vida do homem explica-se pela criança que foi e pela qualidade e oportunidades de jogo  
que viveu.*

(Neto, 2009, p. 19)

## Introdução

O grau de mestre é atribuído mediante a aprovação das unidades curriculares que integram o currículo do mestrado e mediante a aprovação na defesa do relatório de estágio, conforme consta no artigo 17.º do Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de Fevereiro.

Neste sentido, foi elaborado o presente relatório de estágio, no âmbito da unidade curricular Prática Educativa Supervisionada II, inserida no Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

No presente relatório está descrita a minha experiência, enquanto estagiária, com referência aos dois estágios, realizados no âmbito das unidades curriculares Prática Educativa Supervisionada I e II. Assim, será feita referência às atividades desenvolvidas de acordo com a temática escolhida: a atividade lúdica. O mesmo relatório visa consolidar todas as intenções previstas e definidas no Pré-projecto, realizado no início da prática pedagógica.

De acordo com Dallabona e Mendes (2004, p. 107) “A infância é a idade das brincadeiras. Acreditamos que por meio delas a criança satisfaz, em grande parte, seus interesses, necessidades e desejos particulares, sendo um meio privilegiado de inserção na realidade, pois expressa a maneira como a criança reflete, ordena, desorganiza, destrói e reconstrói o mundo. Destacamos o lúdico como uma das maneiras mais eficazes de envolver o aluno nas atividades, pois a brincadeira é algo inerente na criança, é sua forma de trabalhar, refletir e descobrir o mundo que a cerca.” Neste sentido, sendo a atividade lúdica parte integrante da infância, considera-se que “(...)é de primordial importância a utilização das brincadeiras e dos jogos no processo pedagógico, pois os conteúdos podem ser ensinados por intermédio de atividades predominantemente lúdicas.” (Dallabona & Mendes, 2004, p. 107). Logo, a temática escolhida, enquadrava-se nos dois estágios, o de Educação Pré-escolar, referente à Prática Educativa Supervisionada I e o de Ensino no Primeiro Ciclo, referente à Prática Educativa Supervisionada II.

Relativamente aos estágios pedagógicos, ambos foram realizados em núcleos de três estagiários. Previamente à acção, foi contemplado um momento de observação e de recolha de dados, desde o meio onde a escola está inserida, passando pela caracterização da instituição de estágio, bem como pela sala de atividades/aula e, por fim, da própria turma/grupo. Este

momento revelou-se crucial para a elaboração do Projeto Formativo e para a planificação das atividades que desenvolvemos com a turma/grupo.

No decorrer dos estágios foram contemplados momentos de análise e reflexão sobre as atividades desenvolvidas. Estes momentos de reunião decorriam aquando da planificação das atividades e no fim, quando as mesmas já haviam sido realizadas. Esta reflexão conjunta, que contava com a presença de estagiários, orientadores e cooperantes contribuiu, em muito, para a nossa evolução enquanto estagiária e para o nosso crescimento enquanto profissional.

No que concerne à estrutura de organização deste relatório de estágio, o mesmo está organizado em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, deste relato, é desenvolvida uma reflexão sobre educação, o professor em formação e a nossa experiência enquanto estagiários. Assim, de modo a contextualizar a nossa prática pedagógica, será explanada uma fundamentação teórica dos assuntos acima referidos.

O segundo capítulo refere-se à temática escolhida e ao estudo realizado com estagiários e alunos. Assim, este capítulo inicia-se com uma exaustiva fundamentação teórica referente ao brincar e ao jogo na infância, bem como a sua importância do desenvolvimento da criança segundo as perspectivas de Piaget e Erikson.

No que concerne aos capítulos três e quatro, estes remetem para os estágios pedagógicos. Assim, os mesmos são constituídos pela caracterização, descrição e reflexão das atividades desenvolvidas aquando dos nossos estágios na educação pré-escolar e no ensino do primeiro ciclo. Inicialmente, será desenvolvida uma caracterização das instituições de ensino, passando para a caracterização do grupo/turma, referindo algumas rotinas ou regras de sala de aula. Posteriormente serão analisadas, à luz da temática privilegiada neste relatório, algumas das atividades planificadas e desenvolvidas no decorrer dos dois estágios pedagógicos. Por fim, no capítulo cinco, será relatado o estudo de caso realizado no âmbito do estágio pedagógico no ensino do primeiro ciclo. O mesmo, pretendia averiguar a opinião de estagiários e dos alunos (integrados na turma com quem desenvolvemos o nosso estágio) em relação à aplicação do jogo em sala de aula.

# Capítulo 1 – A Educação, o Professor em Formação e a Prática Pedagógica

## 1.1.O Professor: um educador com aprendizagem ao longo da vida

A educação é um processo que se inicia desde as primeiras idades e estende-se até ao fim da vida. De acordo com Medeiros (2009, p. 67) “A verdadeira educação deve desenvolver a realização pessoal e social de cada indivíduo ao longo da sua vida”. De facto, a educação é uma prática em constante desenvolvimento, não é estável e pode sofrer algumas alterações de acordo com os ideais da sociedade.

Segundo Patrício (2010, p. 10) “ A educação é algo que diz respeito ao ser humano e exclusivamente ao ser humano”. Logo, a educação como se dirige, apenas, ao ser humano, o seu objetivo “(...) não pode ser outro senão a pessoa. Ajudar a pessoa a ser ela mesma junto ao mundo. A ser livre, consciente, comprometida, responsável, dinâmica e autêntica como mundo, com a vida e consigo mesma. A escola que se preocupa com a pessoa é a escola que educa; que ajuda a ser feliz; que ajuda o mundo a ser melhor, a viver a paz, que promove a fraternidade e o amor. Para isso a educação deverá ser planejada a partir da dimensão do homem como pessoa. Só assim estará contribuindo para a formação do homem completo, a fim de que se torne cada vez mais senhor de si mesmo” (Sant`Anna & Menegolla, 1991, p. 20).

Por outro lado, a educação é um processo que se desenvolve ao longo do tempo e vai sofrendo algumas modificações de acordo com os ideais da sociedade atual. Assim, como o objetivo da educação é a pessoa, esta deve ter como fundamento os ideais da sociedade em que a pessoa se irá inserir como cidadão autónomo, reflexivo e ativo.

Em relação à constante mudança da sociedade, importa referir que “O conceito de profissionalidade docente está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar; em suma, tem de ser contextualizado”. (Nóvoa *et al.* 1991, p. 64). Assim, o docente deve ter em conta os ideais da sociedade atual, logo, a sua ação deverá ser contextualizada. Efetivamente, como refere Medeiros (2010, p. 115) “ A Educação é, de facto, um projeto

antropológico que contribui para a formação da pessoa humana e das comunidades.” Do mesmo modo, Rodrigues (2009, p. 142) enfatiza esta ideia ao afirmar que “ Pela educação procura-se introduzir uma dada civilidade. Todos os povos educam os seus elementos, socializam-nos, para que se integrem e façam parte da dinâmica social que permite aos povos perdurarem e continuarem a existir. Trata-se de um processo de adaptação de um indivíduo à sociedade, à colectividade ou da integração de uma criança na vida em grupo, incorporando-a na comunidade – dotando-a de um papel a desempenhar.”

No que concerne ao termo educação, Cardoso (2012, p. 68) refere-nos que “No fundo, é o aprender a ser o pilar promotor de uma educação equilibrada e frutífera, capaz de doutrinar uma criança-aluno como pessoa e cidadã.” Deste modo, o professor tem o dever de preparar os alunos para a sua inclusão na sociedade. Contudo, esta não é uma tarefa fácil, abarca muitos aspetos relacionados com o ser, em diferentes contextos, segundo diferentes perspetivas, o ser individual e único. Neste sentido, conclui-se que “A docência lida com um dos aspectos mais delicados do ser humano, o carácter. O professor age junto dos alunos por forma a que eles adquiram hábitos, costumes, valores. Por forma a que fortaleçam o carácter, se tornem pessoas que orientem a sua vida para o bem”. (Estrela *et al.* 1997, p. 163).

Atendendo a esta difícil tarefa, e de modo a que esta seja conduzida da melhor forma, “ (...) perspetivam-se os domínios da ética e da deontologia docentes como domínios fundamentais quer para a construção da identidade e da autonomia profissional quer para um mais eficaz e correto desempenho da profissão de educador e professor.” (Cardoso, 2012, p. 84). Deste modo, o professor deve adotar uma postura ética. “A dimensão ética da actividade docente, seja no que respeita ao educador individualmente considerado, seja no que respeita ao conjunto dos profissionais que exercem a docência, torna imperioso que a conduta profissional se oriente por uma ética. Os professores devem agir por referência a uma deontologia e esta deve ser uma expressão da autonomia profissional.” (Estrela *et al.* 1997, p. 165).

Segundo Cardoso (2012, p. 88) “A atividade docente sujeita às práticas pedagógicas, pelos fins que visa e pela forma como os realiza, transporta consigo questões éticas, morais, cívicas e deontológicas (...).” Assim, o professor deve reger-se por valores éticos e, com base numa deontologia profissional, deve ser capaz de incutir nos alunos valores que são apreciados pela sociedade. Será através destes valores que os alunos de hoje se tornarão nuns

cidadãos autónomos, responsáveis, críticos e reflexivos, conscientes dos seus direitos e deveres com capacidades para desempenhar um papel ativo na sociedade.

## **1.2. O Professor de Hoje: o seu papel e a sua função**

Atualmente, vivemos numa sociedade em que o acesso à informação e ao conhecimento está à disposição de todos e de um modo muito simples logo, a definição de professor como um detentor do saber que professa e o torna público “ (...) é ultrapassada pela vertigem da crescente difusão, complexificação e acessibilidade do saber.” (Roldão, 2004, p. 96). Anteriormente, o acesso ao saber era restrito e apenas para alguns. Atualmente, esta situação já não se verifica, por isso, Roldão (2004, p. 97) afirma que “(...) a nova realidade social dos tempos pós-modernos reclama de forma acrescida a necessidade do trabalho deste profissional a que chamamos professor, contudo acentuando uma leitura diferente da sua função: já não para que “professe”, publicite, apresente o seu saber, outrora restrito, nem tão pouco para que se esbata o seu papel e se converta apenas no assistente facilitador da aprendizagem autónoma dos alunos, como a leitura simplificadora de movimentos teóricos na linha da aprendizagem activa e da não directividade, associados, por vezes, a algumas interpretações discutíveis do construtivismo, defendem, mas antes para que assuma um papel activo que se reconhece como socialmente necessário – o papel de ensinar.”.

Neste sentido, compreendendo o mundo atual, é emergente um professor que se dedique a ensinar, ou seja, um professor que “ajuda os estudantes a articularem a nova informação à pré-existente, criando oportunidades e ambientes de aprendizagem, que fortaleçam as capacidades básicas, dos estudantes, construindo e aprofundando a sua compreensão, através de procedimentos específicos, de forma a facilitar a integração, a aplicação e a transferência das suas aprendizagens, a outros domínios e contextos.” (Morais & Medeiros, 2007, pp. 36-37). Este papel de ensinar foi e é atualmente necessário e é esta a grande função do educador/ professor, que tem o papel não apenas de transmitir, mas de ensinar que, segundo Roldão (2004, p. 101) “No essencial, trata-se de, com preocupações e

pontos de partida diversos, encontrar as formas (...) de ensinar bem, ou seja, de fazer com que o outro aprenda, aprenda, aproprie alguma coisa que se considera importante ser aprendido.”.

Quando falamos de aprendizagem, não nos referimos à compreensão que um aluno tem de um determinado conceito, mas da aprendizagem como “(...) o processo que modifica um comportamento de uma forma duradoura (...)” (Vayer & Trudelle, 1999, p. 34). No entanto, segundo Vayer & Trudelle (1999, p. 36) “(...) a verdadeira aprendizagem, a que permite exprimir e desenvolver competências reais, implica a compreensão do que se faz e do motivo porque se faz. É a compreensão que faz da aprendizagem uma actividade intencional, a que traz efectivamente alguma coisa ao sujeito.”. Para que esta função de ensinar seja, realmente, eficaz e para que o aluno aprenda é fundamental que o professor tenha a capacidade de se relacionar afetivamente com os alunos, que os observe, que os estude e, por fim, que os conheça. O conhecimento que um professor tem dos seus alunos, em geral e de cada um em particular, é que irá permitir uma relação de compreensão e interajuda.

Segundo Albuquerque (2010, p. 58) “A actividade do professor será mais ou menos eficaz em função de se ajustar à do aluno/estudante em cada momento da aprendizagem.”. Por outras palavras, um professor eficaz é aquele que se adapta e que se aproxima da atividade do aluno durante todo o processo de aprendizagem. Para esta adaptação, ou ajuste é fulcral um acompanhamento continuado à atividade do aluno. Assim, “um ensino de qualidade, um ensino eficaz, é aquele que oferece uma ajuda contingente, sustentada e ajustada aos alunos durante o processo de aprendizagem.” e para que esta qualidade de ensino se verifique “A função do professor é, portanto, facilitar a actividade mental dos alunos que lhes permita construir novos conhecimentos a partir da reconstrução e da reorganização dos que já possuem.” (Albuquerque, 2010, p. 58).

Logo, um ensino eficaz ou um ensino de qualidade tem como base a função primordial do professor que é auxiliar, suportar e acompanhar os seus alunos no processo de aquisição de conhecimentos. Segundo o Estatuto da Carreira Docente, no artigo 10º - A, referente aos deveres do professor para com os alunos, o mesmo deve “Organizar e gerir o processo ensino-aprendizagem, adoptando estratégias de diferenciação pedagógica susceptíveis de responder às necessidades individuais dos alunos;”. Neste sentido, o professor deve apoiar e auxiliar todos os seus alunos, de modo a facilitar o processo de aprendizagem, mas atendendo à diversidade, ou seja, assumindo que cada aluno é diferente com características e necessidades próprias.

### **1.3. A Profissão Educador/Professor e as Etapas de Trabalho Fundamentais à Prática Pedagógica.**

Em todas as profissões é fundamental a garantia de que os profissionais que as exercem estão aptos para tal e a profissão de professor/educador não foge a esta regra. Neste sentido, é essencial uma formação de professores que vise uma melhoria contínua da qualidade de ensino. Esta formação de professores pode ser entendida como uma disciplina com características próprias que a tornam única. De acordo com García (1999, p. 24)“ A formação de professores representa uma dimensão privilegiada da Didática na medida em que exige a confluência das posições teóricas em propostas de intervenção práticas.”

Como já foi referido, a conceção do professor atual mudou de acordo com a sociedade e com o crescente acesso à informação, logo, para dar resposta a essa mudança, a formação de educadores/ professores deverá ter em conta o Homem atual. Daí que, de acordo com Cró (1998, p. 32), a mesma deve considerar a “ formação intelectual, pondo a tónica nas competências de ordem cognitiva; formação social, pondo a tónica na aquisição das competências de ordem afetiva, de colaboração, de cooperação e de trabalho em equipa; formação para a autoformação, pondo a tónica nas qualidades de organização, de estruturação, de invenção e de criatividade”. Neste sentido, o saber do professor não se resume ao conhecimento dos conteúdos a lecionar, mas a um conjunto de competências de nível cognitivo, afetivo e social.

Em qualquer profissão existem conhecimentos próprios e específicos que o profissional deve dominar com destreza, segundo Pacheco (1995, p. 16) “Como qualquer profissional, o professor para ensinar tem de dispor de saberes ou conhecimentos organizados em diversas dimensões e delimitados por critérios de profissionalidade. A sua função dimensiona-se num contexto de interacção social e a sua actuação consubstancia-se num contexto sócio-cultural, institucional e didáctico.”. Assim, o professor, para além de dominar os saberes referentes à sua profissão, deve, ainda, conciliá-los e baseá-los segundo os critérios defendidos pela sociedade. Outro aspeto que o docente deve assegurar é que as aprendizagens que está a proporcionar aos seus alunos estão de acordo com a sua cultura, com os seus costumes, ou seja, com o socialmente aceitável pois, só assim, estará a formar futuros cidadãos e a proporcionar-lhes uma integração plena e ativa na sociedade a que pertencem.

Estas preocupações são, também, deveres e constam como objetivos do ensino básico no artigo 7º da Lei de Bases do Sistema Educativo (2005), nas alíneas:

“b) Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano;”

“i) Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária;”

Educar o aluno, tendo em vista o futuro cidadão, também, é e deverá ser uma preocupação dos educadores. No contexto de ensino pré-escolar, o educador “É um dos membros da sociedade na qual vivem os alunos. Estes devem poder estabelecer com ele as relações habituais que ligam normalmente uma criança ou um adolescente a um adulto. Ele serve portanto de traço de união entre os alunos e a sociedade-aluno por um lado, e a sociedade-adulto, à qual ele próprio pertence, por outro.” (Mialaret, 1991, p. 48). Neste sentido, o educador funciona como uma “ponte” entre a criança e a sociedade, logo, a preocupação em ensinar visando a cultura e o que é socialmente aceite, também, é um dever do educador.

Na sua prática profissional, tanto os educadores como os professores, têm tarefas ou obrigações que devem cumprir diariamente na sua prática educativa, segundo Cró (1998, p. 35) “Ora, para que tal suceda, o educador/professor tem que percorrer diversas etapas (semelhantes à do médico quando diagnostica a doença intervém com a medicação adequada): conhecer o desenvolvimento do aluno, quer através da observação livre, quer em nosso entender (sempre) apoiado em instrumentos de observação.” Segundo a mesma autora, em cada etapa o educador/ professor deverá:

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



**Fig. 1** : Etapas do Trabalho na Prática Pedagógica de Professores e Educadores

Assim, segundo o foi acima transcrito e de acordo com a figura nº1 tanto o educador como o professor, em primeiro lugar devem observar o seu grupo ou turma, conhecer os seus alunos, as suas facilidades, dificuldades, preferências, interações, entre outros. Deverá ainda compreender muito bem, através dos seus comportamentos, aquilo que já são capazes de fazer e aquilo em que apresentam mais dificuldades. Após este conhecimento, que é possível através de uma observação direta do educador/ professor, este poderá começar a planificar a sua prática pedagógica baseada nos documentos oficiais orientadores e nas características dos seus alunos. A avaliação e a reflexão irão esclarecer se o trabalho do professor está a resultar ou não, o que precisa de ser reformulado, como e quando deve reformular.

Neste sentido, estas etapas do trabalho docente estão interligadas, o professor/educador observa os seus alunos para planificar atividades adequadas à sua turma ou grupo. Posteriormente, irá avaliar o desempenho de cada um dos seus alunos e a sua prática pedagógica. A reflexão está inerente em cada uma destas etapas. O educador/professor reflete antes de observar, reflete sobre esta observação para planificar as atividades, reflete durante e após as atividades para realizar a avaliação e ainda, reflete no fim da avaliação, sobre a sua prática e a dos seus alunos.

### 1.3.1. Observar, Planificar, Avaliar e Refletir na Prática Pedagógica

A observação é uma das etapas do trabalho docente e talvez seja, ou deva ser, a primeira. Antes de planificar o professor tem de conhecer a sua turma, os seus alunos e o meio familiar e social em que estão inseridos. Para construir esse conhecimento sobre os seus alunos, o professor tem de os observar.

Segundo Dias (2009, p. 28) “O conceito de observação pode ser entendido como o processo de recolha de informação como via de acesso à representação de uma realidade. Neste processo há alguém (sujeito da observação) que se coloca perante algo (objecto da observação) com uma finalidade. Esta finalidade dirige a atenção do sujeito da observação e o levará a utilizar as estratégias mais adequadas para recolher as informações relativas aos seus objectivos. Observar será armazenar informação sobre o que se vê, se ouve, se diz. Será, igualmente, seleccionar informação para mais facilmente, *a posteriori*, a analisar e interpretar”.

O educador/ professor observa os seus alunos em sala de aula, no recreio, em atividades mais livres ou orientadas. Através desta observação fica a conhecer as preferências, os gostos, as facilidades, as dificuldades de cada um dos seus alunos. Por exemplo, a observação sistemática permite “ (...) descer às diferenças dos alunos e de as potencializar como factor de aprendizagem.” (Veríssimo, 2001, p. 12).

Existem vários tipos de registos de observação que podem ser utilizados pelo professor aquando da sua observação direta do comportamento dos alunos. Estes registos “ (...) podem assumir um papel importante na **diferenciação do ensino**, pois facultam ao docente, a par de outras técnicas, um conhecimento mais aprofundado dos alunos.” (Veríssimo, 2001, p. 30). Assim, a observação do professor pode ficar registada, permitindo uma consulta posterior que irá facilitar, também, o processo da avaliação. Segundo Veríssimo (2001, p. 12) “ Uma das grandes dificuldades da avaliação reside no facto de a maior parte do trabalho desenvolvido pelos alunos depender da observação direta do professor.” Desta forma, os registos de observação, além de proporcionarem um meio para conhecer melhor cada aluno, facilitam o processo de avaliação, pois os comportamentos dos alunos ficam registados e podem ser consultados sempre que necessário.

A observação abarca várias vantagens que facilitam o trabalho docente, segundo Formosinho (2002, p. 180) “A observação directa de crianças envolvidas em actividades

desenvolvimentalmente apropriadas é um procedimento útil para obter elementos sobre todas as áreas de desenvolvimento de informações que possam ser utilizadas para planejar e adequar materiais e actividades aos interesses e necessidades das crianças. Observar e registar as escolhas das crianças, observar como experimentam e exploram os materiais, observá-las em actividades que envolvam grandes músculos e a coordenação sensoriomotora fina constituem importantes contributos para conhecer e avaliar as crianças. A informação obtida por meio da observação directa pode ser exacta, precisa e significativa para os educadores, porque é realizada no contexto natural e autêntico dos acontecimentos. Por esta razão, a informação recolhida pode continuamente servir como *feedback* para o educador ir modificando o ambiente e o programa, de forma a melhor responder às necessidades das crianças”. Neste sentido, a observação auxilia, também, a organização do trabalho docente no sentido em que, ao conhecer os alunos e o trabalho que os mesmos já são capazes de desenvolver, o professor já possui os elementos necessários para planificar as actividades que pretende desenvolver com a sua turma. A observação contínua das prestações dos alunos irá permitir ao professor modificar, reformular ou adaptar a planificação às capacidades dos seus alunos.

Assim, podemos dizer que a observação permite conhecer melhor os alunos e, com o seu registo, o professor pode planificar, refletir sobre a sua planificação, podendo proceder a algumas alterações e ainda avaliar o desempenho dos alunos. Logo, a observação é um bem necessário e fundamental para o bom desempenho do professor.

De acordo com Estrela (1994, p. 58) “(...) a observação poderá ajudar o professor a:

- reconhecer e identificar fenómenos;
- apreender relações sequenciais e causais;
- ser sensível às reacções dos alunos;
- pôr problemas e verificar soluções;
- recolher objectivamente a informação, organizá-la e interpretá-la;
- situar-se criticamente face aos modelos existentes;
- realizar a síntese entre teoria e prática.”

Todos estes resultados da observação directa após, devidamente, registados irão permitir que o professor reflita sobre o trabalho que está a desenvolver com os seus alunos, sobre as estratégias que privilegiou e, por fim, se as mesmas foram capazes de responder, positivamente, aos seus objetivos. Neste sentido, Estrela (1994, p. 128) afirma que “Só a

observação permite caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento. A identificação das principais variáveis em jogo e a análise das suas interacções permitirão a escolha das estratégias adequadas à prossecução dos objectivos visados. Só a observação dos processos desencadeados e dos produtos que eles originam poderá confirmar ou infirmar o bem fundado da estratégia escolhida.” Assim, através da observação, o professor terá a oportunidade de refletir sobre cada momento da sua aula, o que lhe permite planificar, adequando as atividades a todos os alunos, acompanhar sistematicamente e objetivamente o desenvolvimento da turma e ainda avaliar com mais precisão.

No que concerne à tarefa da planificação, o Ministério da Educação (1997, p. 26) afirma que “Planear implica que o professor reflecta sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização. O planeamento do ambiente educativo permite às crianças explorar e utilizar espaços, materiais e instrumentos colocados à sua disposição, proporcionando-lhes interacções diversificadas com todo o grupo, em pequenos grupos e entre pares, e também a possibilidade de interagir com outros adultos. Este planeamento terá em conta as diferentes áreas de conteúdo e a sua articulação, bem como a previsão de várias possibilidades que se concretizam ou modificam, de acordo com as situações as propostas das crianças.”. Assim, ao planear o educador estará a construir o fio condutor que irá orientar a sua ação. O educador planeia para orientar o seu trabalho e o dos alunos. Para que esta planificação cumpra com todos aspetos referenciados pelo Ministério da Educação, é necessário um conhecimento profundo sobre os alunos, sobre a sala de aula e sobre os conteúdos programáticos. Só com estes conhecimentos será possível planificar atividades que articulem todas as áreas do currículo, que sejam adequadas ao grupo e que possam ser adaptadas a cada aluno, e ainda, só através destes conhecimentos é que será possível fazer uma previsão dos acontecimentos.

Assim, de acordo com o que foi supracitado, e segundo Vilar (1993, p. 15) “(...) a planificação, sendo um instrumento de clarificação e gestão das opções e prioridades educativas assumidas em determinado momento, não pode ser encarada como uma actividade estática, porque, constituindo um instrumento [político] que incide sobre a realidade, nunca pode ser definitivo”. Por outras palavras, a planificação é um documento flexível, ou seja, pode sofrer mudanças aquando da sua implementação. Por isso, ao concretizar as atividades

planificadas, o professor pode constatar que estas não estão a resultar com alguns alunos, ou que a atividade não está a motivar as crianças, ou até mesmo, através da intervenção de algum aluno se constatou que seria necessário continuar uma atividade e adiar a que estava prevista.

Em suma, a planificação pode sofrer alterações de acordo com o desenrolar da atividade, estas alterações terão sempre como objetivo auxiliar os alunos promovendo-lhes experiências motivadoras e diversificadas.

Para Cró (1998, p. 61), ao planificar, o educador/professor está a “ (...) definir o fim ou os fins gerais de um empreendimento com vista a elaborar estratégias e políticas que permitam a sua realização efectiva. Aquele que planifica em educação, o educador, no âmbito do seu grupo, é o que tenta qualificar um programa explicitando as etapas e as condições de execução dos objectivos pretendidos no programa. A planificação feita pelo educador tem por função facilitar toda a toma de decisão relativa aos meios de realização dos objectivos pedagógicos. Para uma visão clara dos meios de intervenção, o educador estabelecerá uma escala de objectivos sucessivos e subordinados uns aos outros.”. Por outras palavras, é na planificação que o educador define as atividades que serão desenvolvidas com os alunos. Estas atividades, por sua vez, são planificadas de acordo com o programa, com os conteúdos que o educador pretende desenvolver. É no documento da planificação que está estabelecido o momento para cada atividade, como esta se irá desenvolver (descrição), quais os seus objetivos, quais os conteúdos que pretende trabalhar e em que domínios estão inseridos. Assim, este será um documento norteador da tarefa docente podendo, no entanto, ser alterado sempre que necessário.

Deste modo depreende-se que, “ (...) a preparação dum plano de ensino consiste antes de mais, em definir expectativas (a que conteúdos ou a que novas manifestações das características internas da personalidade se pode aspirar, e se aspira, de facto), em prever como se irá verificar a realização dessas expectativas ou como se dominarão os conteúdos (que clientela e quais os comportamentos aprendidos?) e em escolher os meios de atingir esses mesmos objectivos (como fazer para que determinada clientela aprenda os conteúdos, adquira novos comportamentos, indicadores de mudanças internas ocorridas?).” (Morissete & Gingras, 1990, p. 96). Neste sentido, ao planificar, o professor está a refletir sobre a futura ação, prevendo, com base nos dados recolhidos através da observação, as possíveis reações dos alunos, as suas dificuldades, as suas facilidades, ou seja, como irá decorrer, na prática, o que ele planificou na teórica.

Outra das grandes tarefas do professor é a avaliação. Avaliar cada aluno implica um conhecimento muito profundo sobre cada um e sobre o grupo ou turma. Para avaliar o professor tem de acompanhar o desenvolvimento do aluno em cada atividade, é um acompanhamento contínuo, sistemático e diário. De acordo com as palavras de Ribeiro (1997, p. 75) a avaliação é um processo que “(...) pretende acompanhar o progresso do aluno, ao longo do seu percurso de aprendizagem, identificando o que já foi conseguido e o que está a levantar dificuldades, procurando encontrar as melhores soluções” . Para um acompanhamento contínuo do processo de aprendizagem do aluno, os registos de observação direta, mencionados anteriormente, irão servir para que o professor defina que tipos de atividades os seus alunos já são capazes de realizar e as que ainda levantam algumas dificuldades.

A avaliação não serve, apenas, para qualificar o trabalho do aluno, é também uma forma do professor compreender se as estratégias que está a aplicar na sua turma são as mais adequadas ou não. Neste sentido, a avaliação é entendida como um feedback da acção e tem “(...) como única finalidade melhorar o desenrolar da acção e torná-la mais condizente com seu projeto (...)” (Barlow, 2006, p. 15). Por outras palavras, a avaliação assiste, também, ao trabalho do professor, no intuito de melhorar a sua acção. Pois, ao avaliar o desempenho dos alunos, o professor pode concluir se as suas expectativas e os seus objetivos foram atingidos ou não. Assim, e segundo o Ministério da Educação (1997, p. 27) “A avaliação realizada com as crianças é uma atividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é suporte do planeamento.” Logo, a avaliação poderá funcionar como um ponto de partida que o professor se irá basear para planificar próximas atividades.

Através da avaliação, o professor acompanha o trabalho dos seus alunos e é capaz de tirar conclusões sobre o seu próprio desempenho. Mas, para que a avaliação funcione tanto para o trabalho dos alunos, como para o do professor, é imprescindível que o professor reflita sobre a sua acção e que observe diariamente o comportamento da sua turma. Este processo de avaliação abarca tanto o professor como os alunos, são indissociáveis no sentido que a avaliação do desempenho de um, automaticamente, remete para a avaliação do desempenho do outro. Logo, a avaliação remete-nos para o ensino, para a relação entre um professor e a sua turma. Assim, Serpa (2010, p. 283) em relação à avaliação, refere que “Ela é, por

natureza, instrumento de regulação de como se aprende e do que se aprende (...).” Por outras palavras, a avaliação regula o processo de ensino e aprendizagem, logo, abrange os professores e os alunos.

No que concerne à reflexão, de acordo o que foi referido ao longo deste ponto do capítulo, a mesma está eminente em todo o trabalho do professor. De acordo com Dias (2009, p. 32) a reflexão “Será um processo através do qual o indivíduo (ou um grupo) pensa sobre uma experiência, ideia, produto de trabalho ou aprendizagem; um olhar para trás, uma reconstrução que usualmente requer a linguagem e leva a uma revisão baseada no pensamento. Pressupõe questionar o quê, porquê e como uma aprendizagem se efectuou, implicando uma auto-avaliação na qual o individuo observa o que realizará da próxima vez para melhorar, estabelecendo objectivos para o futuro.” Esta ocorre antes da ação, no decorrer da própria ação e no final. O professor reflete sobre o que irá observar, reflete sobre o que está a observar e sobre o que observou.

Para observar os seus alunos, o professor formula um instrumento que lhe permita registar de forma rápida e precisa o comportamento de cada aluno. Ao formular este documento, o professor questiona-se sobre o que será pertinente observar. Após o instrumento estar preenchido, o professor reflete sobre os comportamentos dos seus alunos. Com base nos resultados desta observação, inicia-se o processo de planificação. Para planificar é necessário pensar sobre quais as estratégias a utilizar para atender a todos os alunos e sobre que atividades desenvolver. No decorrer da ação, ou seja, no momento das atividades, o professor começa imediatamente a questionar-se sobre as suas opções e este questionamento levará, inevitavelmente, a uma reflexão. Perrenoud (2001, p. 30-31) afirma mesmo que “Não há ação complexa sem reflexão durante o processo; a prática reflexiva pode ser entendida, no sentido mais comum a palavra, como a reflexão acerca da situação, dos objetivos, dos meios, do lugar, das operações envolvidas, dos resultados provisórios, da evolução previsível do sistema de ação. Refletir durante a ação consistem em se perguntar o que está acontecendo ou o que vai acontecer, o que podemos fazer, o que devemos fazer, qual é a melhor tática, que desvios e precauções temos de tomar, que riscos corremos, etc.” Por fim, a própria avaliação exige um processo de reflexão que o professor terá de realizar sobre cada aluno e sobre a turma no seu todo.

## 1.4. O Estágio Pedagógico

Segundo o que consta no Regulamento de Mestrados da Universidade dos Açores (2006) o estágio, traduz-se por ser “a integração em ambiente de trabalho efectivo numa área de aplicação dos conhecimentos desenvolvidos ao longo do mestrado, susceptível de demonstrar capacidade para aplicar conhecimentos específicos e para inovar na sua aplicação em contexto de trabalho.”

É no estágio pedagógico que o futuro professor estabelece pela primeira vez um contato direto com a prática. É nesta altura que o estagiário tem à sua frente a sua primeira turma. O sentido de responsabilidade é imenso e o medo de falhar é assustador, pois é neste preciso momento que o estagiário se apercebe da responsabilidade que está nas suas mãos e se questiona, no seu íntimo, quando está de pé em frente à sua turma, “E se eu não conseguir?”, “e se eu não for capaz de ensinar nada aos meus alunos?”. De acordo com a nossa experiência, estas questões vão desvanecendo e, claro, vão surgindo outras. No momento em que o estagiário começa a receber o feedback dos seus alunos, começa a compreender melhor como trabalhar com a turma e como chegar a todos os alunos. Ao primeiro feedback positivo, o sentimento de satisfação, de orgulho, de alegria e de recompensa é avassalador. É nesta altura que o estagiário percebe que, realmente, está a ser capaz, os alunos estão a aprender, cada um a seu ritmo. É no contexto da prática pedagógica que o estagiário aplica o que aprendeu na teoria nos primeiros anos da formação.

O processo do estágio é transitório e é através dele que o estagiário entra em contato com a realidade escolar. Durante a prática pedagógica, o aluno, futuro professor, irá, essencialmente, aprender a ensinar, aplicando as competências que desenvolveu na sua formação inicial, sendo que “(...) aprender a ensinar é um processo articulado entre teoria e prática e depende de um contexto prático.” (Pacheco, 1995, p. 38). Segundo Formosinho (2002, p. 107) a prática pedagógica é “ (...) uma componente curricular específica, com finalidades e objetivos próprios.” Logo, o estágio, de acordo com o mesmo autor (2002, p. 107-113), tem um currículo próprio e está disposto em oito fases:

- ✓ 1.<sup>a</sup> Imersão nos contextos e compreensão das dinâmicas do início do ano letivo;
- ✓ 2.<sup>a</sup> Exploração do conhecimento da escola e da comunidade envolvente;
- ✓ 3.<sup>a</sup> Observação da criança no contexto da sala de atividades;

- ✓ 4.<sup>a</sup> Entrada progressiva na atuação prática e experimentação inicial da rotina diária;
- ✓ 5.<sup>a</sup> Desenvolvimento das práticas e prática integral da rotina diária;
- ✓ 6.<sup>a</sup> Avaliação da aprendizagem profissional já alcançada e projeção colaborativa da fase seguinte;
- ✓ 7.<sup>a</sup> A experiência de concretização de um projeto de aprendizagem profissional apoiada;
- ✓ 8.<sup>a</sup> A avaliação de todo o processo e a identificação de um projeto de desenvolvimento profissional futuro.

Na primeira fase, o estagiário entra pela primeira vez na sala onde irá trabalhar. É neste contexto que se irá estabelecer o primeiro contato com a cooperante e com os alunos. O estagiário começa a observar e a registrar, tomando consciência da rotina, do dia-a-dia da sala de aulas, ou de atividades.

Na fase seguinte, o estagiário começa a explorar a escola que o acolheu e a comunidade que a envolve, “Trata-se assim de compreender o projeto educativo da instituição e os seus diversos níveis de concretização.” (Formosinho, 2002, p. 108). Inicia-se, então, a consulta dos documentos norteadores da instituição/turma, como: o projeto educativo de escola, o projeto curricular de escola, o projeto curricular de turma e o plano anual de atividades.

Na terceira fase, os estagiários observam as crianças e a ação da professora cooperante. Esta observação é fundamental para o bom desenvolvimento da prática pedagógica. O estagiário aprende ao observar a cooperante, compreende as regras de funcionamento da sala de aula e as suas rotinas. Com este conhecimento e com a observação de cada criança, o estagiário começa a planificar a sua ação, assim, dar-se-á “ (...) a iniciação à aprendizagem de uma planificação, não com base em objectivos abstratos mas com base no reconhecimento do que as crianças já sabem e fazem (...)” (Formosinho, 2002, p. 109).

Na fase quatro, antes da sua intervenção pedagógica, o estagiário realiza uma experimentação em que a cooperante lhe dá a oportunidade de realizar uma atividade com a turma.

Na quinta fase inicia-se a prática pedagógica, o estagiário, com base nos conhecimentos já adquiridos, elabora a planificação da sua ação, coloca-a em prática com a sua turma e conseqüentemente reflete sobre a mesma. Segundo Formosinho (2002, p. 111) “

A partir daqui, procura incentivar-se a estagiária a desenvolver integralmente a rotina diária e semanal, a fazer um processo integral e integrado de iniciação à prática, pois que agora se encontra diariamente no centro de estágio.”.

Na fase seguinte é realizada uma reflexão e avaliação do processo de aprendizagem alcançada até à data.

Na fase sete, através de uma análise reflexiva, é realizada “ A identificação das áreas onde a aprendizagem profissional foi mais sucedida e daquelas onde foi menos conduziu a pensar num projecto que prioriza objectivos a cumprir.” (Formosinho, 2002, p. 112). Por outras palavras, após realizar uma apreciação sobre as aprendizagens, o estagiário, estabelece objetivos a cumprir.

Na oitava e última fase é feita uma avaliação sobre todo o processo de aprendizagem profissional, ou seja, uma avaliação da prática pedagógica do estagiário e encerra-se assim o processo do estágio.

Ao longo deste processo de aprendizagem profissional, um elemento fundamental é, sem dúvida, o supervisor que tem como função “ (...) ajudar o professor a ensinar e a tornar-se num bom profissional para que os seus alunos aprendam melhor e se desenvolvam mais.” (Alarcão & Tavares, 1987, p. 65). Por outras palavras, o supervisor tem a missão de auxiliar o futuro professor, encoraja o seu trabalho, dá feedback da sua prática e aconselha para a melhor opção, “Deste modo, ajuda o professor em formação a imitar e a apropriar-se melhor das práticas veiculadas como corretas pela investigação, tendo por objectivo o controlo da qualidade do ensino.” (Jacinto, 2003, p. 40).

O estagiário, no início do seu processo, começa cheio de dúvidas, espera que o supervisor lhe diga, ao mais ínfimo pormenor, o que fazer e como fazer, desde as atividades, a como ensinar algum conteúdo, ou como reagir perante determinada situação. Contudo, o supervisor “(...) não será aquele que dá receitas de como fazer, mas aquele que cria junto do professor, com o professor e no professor, um espírito de investigação-acção, num ambiente emocional positivo, humano, desencadeador do desenvolvimento das possibilidades do professor pessoa, profissional.” (Alarcão & Tavares, 1987, p. 44). Em suma, o supervisor será aquele que dá suporte, orienta e encoraja o trabalho do estagiário, estimulando-o a investigar e a refletir antes, durante e após a sua ação na prática pedagógica.

### **1.4.1. A Experiência nos Estágios de Educação Pré-escolar e Ensino do Primeiro Ciclo**

O nosso estágio pedagógico, no pré-escolar e no primeiro ciclo, desenvolveu-se no ano de 2012. O nosso núcleo de estágio era composto por três elementos e permaneceu o mesmo em ambos os estágios. Cada núcleo escolhia, da forma que intendesse mais adequada, qual seria o primeiro, o segundo e o terceiro elemento a atuar. A cada um era atribuída uma letra, A para o primeiro a intervir, B para o segundo e C para o terceiro.

Relativamente às escolas, estas foram selecionadas por sorteio e, apenas, depois de sabermos qual seria a nossa escola, tomámos conhecimento de quem seria o nosso orientador. Terminado o sorteio, a integração nas escolas começou na segunda-feira seguinte. Com a primeira ida à escola, iniciou-se a intervenção pedagógica. Como já foi referido anteriormente, de acordo com Formosinho (2002, p. 107-113), o processo do estágio está disposto em oito fases. Assim, com a entrada na escola, inicia-se a primeira fase “Imersão nos contextos e compreensão das dinâmicas do início do ano lectivo”. Neste primeiro contato, pudemos conhecer a escola, a sala de aula, os alunos e a cooperante. A cooperante informou-nos sobre alguns aspetos relacionados com a rotina do quotidiano da turma, destacou alguns comportamentos e alguns aspetos que considerava relevantes.

Durante o nosso estágio pedagógico, devido ao curto espaço de tempo, a segunda fase “Exploração do conhecimento da escola e da comunidade envolvente” e a terceira “Observação da criança no contexto da sala de actividades;” ocorreram em simultâneo com a primeira.

No primeiro dia, deu-se a conversa com a cooperante e começou-se, imediatamente, a registar as observações deste dia, relativamente ao comportamento dos alunos e às rotinas de sala de aula. Nesta primeira visita, iniciou-se, também, a consulta de alguns documentos, tais como: o projeto curricular de grupo ou de turma (PCG/PCT), o plano anual de atividades, a planificação da cooperante e os processos individuais de cada aluno. Estes documentos foram consultados na sala de atividades. Em simultâneo, foram analisados outros documentos, o projeto educativo de escola (PEE) e o projeto curricular de escola (PCE). Estes projetos (PEE, PCE e PCT) estão interligados na medida em que, “ (...) o PEE define as políticas educativas da escola, o PCE define as opções da escola e o PCT operacionaliza em função da turma.” (Robalo, 2004, p. 26). Neste sentido, o PEE é o documento onde estão formalizadas as ações e

os propósitos de escola, de acordo com a sua política educativa e curricular. Segundo Leite, Gomes e Fernandes ( 2001, pp. 68-69) citado em Robalo (2004, p. 26) o PCE é o “Projecto que define, em função do currículo nacional e do PEE, o nível de prioridades da escola, as competências essenciais e transversais em torno das quais se organizará o projecto e os conteúdos que serão trabalhados em cada área curricular.” e, por sua vez, o PCT “Tem por referência o PCE e é feito para responder às especificidades da turma e para permitir um nível de articulação (horizontal e vertical) entre áreas disciplinares e conteúdos. É ao nível do PCT que é possível respeitar os alunos reais e articular a acção dos/as professores/as da turma, cabendo ao conselho de turma construir esta articulação”. Assim, com conhecimento da importância destes documentos e do seu papel na funcionalidade na escola, a sua consulta foi primordial para a planificação das nossas atividades.

Relativamente à quarta fase de desenvolvimento do estágio “Entrada progressiva na actuação prática e experimentação inicial da rotina diária”, foi-nos permitido, pela cooperante, planificar e desenvolver uma atividade com a turma antes da primeira intervenção. Assim, esta atividade funcionou quase como um “treino” uma primeira experiência de trabalho com a turma. Realizámos esta primeira experiência nos dois estágios, pré-escolar e primeiro ciclo.

Concluída esta fase, iniciou-se, em simultâneo, a fase cinco “Desenvolvimento das práticas e prática integral da rotina diária”, a fase seis “Avaliação da aprendizagem profissional já alcançada e projectação colaborativa da fase seguinte” e a fase sete “A experiência de concretização de um projecto de aprendizagem profissional apoiada”. Estas três fases foram coincidentes, ou seja, ao longo da nossa intervenção a cooperante e o orientador foram dando feedback em relação à nossa prática. Nós observámos, conversámos com a cooperante e com o orientador, expomos as nossas ideias, planificamos e atuamos. No fim de cada atuação, reunimo-nos com a cooperante e com o orientador que nos indicavam os pontos a melhorar, assim, na intervenção seguinte já colocámos em prática os aspetos em que pretendíamos progredir. É de referir que, à medida que fomos conhecendo melhor a turma, refletimos sobre diversos pontos e surgiram alterações que foram aparecendo na planificação e conseqüentemente na atuação.

Por último, terminada a prática pedagógica, deu-se início à última fase “A avaliação de todo o processo e a identificação de um projecto de desenvolvimento profissional futuro”. Como o próprio nome indica, foi nesta fase que estagiários, orientadores e cooperantes avaliaram todo o processo. É de referir que, no final da primeira intervenção do A, do B e do

C, os estagiários, as cooperantes e o orientador reuniam-se para avaliar o trabalho de cada estagiário. Estas reuniões foram de extrema importância, pois era através delas que podíamos situar o nosso trabalho, refletir sobre o mesmo e concluir o que deveria ser mantido, o que poderia melhorar e o que deveria ser melhorado.

## Capítulo 2 – O Jogo na Educação Pré-escolar e no Ensino do Primeiro Ciclo

### 2.1. Do Brincar ao Jogo

Um dos aspetos característicos da infância é, sem dúvida, o brincar. Este brincar “(...) é procurar o risco, buscar o imprevisível, viver o instante e procurar segurança. A procura do desconhecido e da aventura é o risco que estrutura o ser humano (...)” (Neto, 2009, p. 19). Neste sentido, ao brincar a criança está a “(...) adaptar-se a situações imprevisíveis, através de acções diversas, na utilização do corpo em espaços físicos e na relação com os outros.” (Neto, 2009, p. 20). Assim, ao brincar a criança vivencia experiências novas e encontra-se perante situações distintas, às quais se adapta. De acordo com Smith P. K. (2006, p. 26) “(...) grande parte do brincar é social.”. De um modo geral a criança brinca com outras crianças de idade semelhante, em grandes ou pequenos grupos, de acordo com a brincadeira. Através do brincar, “(...) as crianças tornam-se agentes de sua experiência social, estabelecem diálogos, organizam com autonomia suas ações e interações, construindo regras de convivência social e de participação nos jogos e brincadeiras.” (Maria *et al.* 2009, p. 7) Estas características têm subjacente o desenvolvimento de habilidades sociais. Ao brincar, a criança está a integrar-se num grupo social - o da brincadeira e o do jogo.

O brincar acompanha o desenvolvimento do homem, difere de cultura para cultura e vai sofrendo algumas alterações de acordo com a sociedade. De facto, “ A brincadeira é um fenómeno cultural, uma vez que se constitui num conjunto de conhecimentos, sentidos e significados construídos pelos sujeitos nos contextos históricos e sociais em que se inserem.” (Maria *et al.* 2009, p. 8). O jogo é uma forma de brincar praticada por crianças e adultos. E como tal, também, é mantido de uma geração para outra sofrendo algumas modificações de acordo com a cultura e com o desenvolvimento da sociedade. O jogo pode ser considerado, um fenómeno que “ (...) transcende o tempo e o espaço: está fortemente presente nos dias de hoje, mas acompanha o homem desde sempre; perpassa espaços como a escola, a rua, os campos de futebol, os bares, envolvendo e encantando pessoas de todas as idades.” (Pereira,

Palma, & Nídio, 2009, p. 103). Com características próprias, adequadas aos gostos e as necessidades de cada faixa etária, esta atividade é praticada, com grande prazer, por crianças, jovens e adultos.

De acordo com Huizinga (1996, p. 3), “ O jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana; mas, os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica”. Os animais já jogavam entre si antes do surgimento do homem, ou seja, sem existir a organização de uma sociedade humana. Logo, o jogo antecede a cultura, já que o mesmo existe sem qualquer tipo de intervenção do Homem. Huizinga (1996, p. 6), enfatiza esta ideia ao afirmar que “ A existência do jogo não está ligada a qualquer grau determinado de civilização, ou a qualquer concepção de universo.”. De facto, o jogo é anterior à cultura, mas é no jogo que está refletido muitos aspetos culturais, por exemplo, “ (...) os jogos sempre coexistiram com as lutas e as danças com que os povos teatralizavam as suas representações da vida e do mundo ou se exercitavam para a caça, a pesca ou a própria guerra, domínios de onde provinham subsistência e sobrevivência.” (Silva, 2009, p. 204). Por exemplo, os jogos praticados, na atualidade, pelas crianças foram praticados anteriormente pelos seus antepassados, passaram de geração em geração e refletem muito da cultura de uma sociedade.

Sobre esta relação entre o jogo e a cultura, Huizinga (1996, p. 6) afirma que “Encontramos o jogo na cultura, como um elemento, dado existente antes da própria cultura, acompanhando-a e marcando-a desde as mais distantes origens até à fase da civilização em que agora nos encontramos.”. Conclui-se assim que, o jogo modifica-se ou altera-se de acordo com a cultura logo, podemos conhecer a cultura de um homem através do seu jogo. Ou, por outras palavras “ (...) deduzindo desta constatação a da concomitante evidência que lhe subjaz que conhecer os jogos de um grupo humano é conhecer a sua cultura (...)” (Silva, 2009, p. 207).

Segundo o que foi supracitado, pode-se concluir que o brincar ou o jogo é algo intemporal, que sempre existiu muito antes da intervenção do homem. Os Homens e os animais praticam-no por prazer e através dele espelham a sua cultura, os seus costumes e as suas tradições.

Segundo Chateau (1975, p. 38) “ O jogo da criança é, sem dúvida, um exercício como o jogo do animal, mas, no espírito da criança que joga, é antes de tudo uma prova da sua personalidade e uma afirmação de si.”. A criança depara-se com situações diversas e, neste

contexto lúdico, ela é livre e autónoma para tomar as suas próprias decisões. Assim, o jogo consiste numa “ (...) outra forma de abordar o mundo, a que implica a liberdade e a autonomia em relação ao que é determinado ou em relação às regras sociais.” (Vayer & Trudelle, 1999, p. 100). Tendo em conta estes aspetos da afirmação da criança, Chateau (1975, p. 39) refere que a “A história do jogo da criança é, portanto, a história da personalidade que se desenvolve e da vontade que, pouco a pouco, se conquista.”. Podemos então afirmar que, através das atividades de jogo, a criança desenvolve a sua personalidade, adapta-se de modo autónomo e livre às várias situações com que se depara.

Como já foi referido anteriormente, através do brincar e do jogo a criança interage com o meio e adapta-se a diversas situações. De acordo com a teoria de Piaget (Smith, Cowie, & Blades, 2001, p. 387) a adaptação refere-se “ (...) ao esforço do organismo no sentido de alcançar o equilíbrio com o meio (...) ”. Esta adaptação é possível “ (...) através de dois processos complementares de assimilação e acomodação.” (Smith, Cowie, & Blades, 2001, p. 388) . Baseado nesta perspectiva, Piaget considerava “ (...) que o jogo é essencialmente assimilação, ou assimilação predominando sobre a acomodação.” (Piaget, 1975, p. 115).

Neste sentido, ao jogar, a criança adapta-se ao meio através de dois processos, a assimilação em que “ (...) a criança «absorve» uma nova experiência e a adapta a um esquema já existente.” (Smith, Cowie, & Blades, 2001, p. 388), e a acomodação “ (...) através da qual a criança adapta um esquema já existente à natureza de um novo meio.” (Smith, Cowie, & Blades, 2001, p. 388). A adaptação traduz-se então num equilíbrio entre a criança e o meio. Para que este equilíbrio seja possível, ao agir sobre o meio a criança deverá ou adaptar o seu sistema, já existente, à nova situação ou assimilar esta nova experiência, integrando-a ao seu sistema.

Se, segundo o que referiu Piaget, o jogo é predominantemente assimilação, no jogo a criança está, essencialmente, a integrar novas experiências ao seu sistema. Em suma, ao jogar a criança é livre e autónoma, depara-se com situações que implicam escolhas e decisões. A criança afirma-se e desenvolve a sua personalidade. Através desta atividade, natural e prazerosa ocorre a adaptação do organismo ao meio. Neste processo, a assimilação é o fator predominante que leva a criança a desenvolver e a estruturar o seu sistema integrando nele novas experiências que adquiriu através do jogo. O jogo é, assim, a forma privilegiada com que a criança encara o mundo, interage com e sobre o meio, desenvolve e modifica a sua

personalidade integrando novas experiências ao seu sistema, adaptando-se de modo autónomo e livre às mais variadas situações.

## **2.2. O Jogo e o Desenvolvimento da Criança**

O desenvolvimento humano ou animal refere-se ao crescimento ao longo da vida. É o processo pelo qual um organismo cresce e se modifica. A criança transporta um código genético que recebeu dos seus progenitores e com o qual irá interagir com o meio. Neste sentido, “O desenvolvimento da criança está sujeito a inúmeras influências.” (Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p. 9). Parte destas influências são hereditárias, ou seja, têm origem na herança genética e outras provêm do ambiente exterior, ou seja do meio onde a criança se desenvolve.

Atualmente, temos conhecimento que o comportamento da criança não resulta apenas do seu código genético nem apenas dos fatores externos provenientes do meio. Este resulta de uma simbiose entre hereditariedade e meio, por outras palavras, “É o resultado da hereditariedade a interagir com o meio a interagir com o tempo.” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 41). De facto, “O nosso potencial hereditário pode ser enriquecido ou empobrecido dependendo do tipo, quantidade e qualidade dos nossos encontros com o meio e dependendo do momento em que estes encontros ocorrem.” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 41). Outro fator importante, e que faz parte do meio onde a criança se irá desenvolver, é o contexto. Conhecer o contexto onde a criança cresce e se desenvolve é de extrema importância pois, “A qualidade do ambiente familiar da criança, por exemplo, poderá afectar o seu desempenho e aproveitamento escolares ou a sua autoconfiança perante os colegas.” (Smith, Cowie, & Blades, 2001, p. 36). É de salientar que, “Nos seres humanos as alterações mais dramáticas a nível do desenvolvimento ocorrem durante o período pré-natal e a primeira e a segunda infância (...)” (Smith, Cowie, & Blades, 2001, p. 31). Ao longo deste relatório será tratado, essencialmente, o desenvolvimento na primeira e segunda infância, mais precisamente nos períodos de educação pré-escolar e ensino do primeiro ciclo.

De acordo com Brazelton e Greenspan (2002, p. 123) “À medida que as crianças crescem, elas dominam diferentes estágios do desenvolvimento. Cada um desses estágios fornece alicerces para a inteligência, moralidade, saúde emocional e habilidades acadêmicas.” Ao longo deste capítulo serão abordados o desenvolvimento cognitivo e pessoal da criança nos períodos de educação pré-escolar e ensino do primeiro ciclo.

## **2.3. O Jogo e o Desenvolvimento da Criança na Educação Pré-escolar e no Ensino do Primeiro Ciclo**

### **2.3.1. O Jogo e o Desenvolvimento da Criança segundo a perspectiva de Piaget**

O desenvolvimento cognitivo refere-se ao desenvolvimento do pensamento da criança e ao seu comportamento. Segundo Papalia, Olds e Feldman (2001, p. 30) “A *perspectiva cognitiva* está focalizada nos processos de pensamento e no comportamento que reflecte esses processos.” Este desenvolvimento dos processos de pensamento ocorria segundo fases de crescimento. De acordo com Sprinthall e Sprinthall (1993, p. 97), Arnold Gesell “ (...) foi a primeira pessoa a tentar convencer os educadores de que o crescimento e o desenvolvimento ocorriam de acordo com uma sequência invariante.” Assim, o crescimento passaria por fases de desenvolvimento determinadas. Em cada estado de desenvolvimento a criança “ (...) atravessa períodos de reorganização profunda, seguidos por períodos de integração, durante os quais um novo estágio é alcançado e as mudanças são assimiladas.” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 97). Assim, segundo a perspectiva de Gesell, “ (...) para compreender o desenvolvimento cognitivo é necessário compreender melhor o processo de crescimento.” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 98).

De modo a compreender o contributo do jogo para o desenvolvimento da criança, é indispensável conhecer os seus estádios de crescimento. Para Piaget, “ Os estádios de desenvolvimento diferem marcadamente uns dos outros e o conteúdo de cada estágio consiste num sistema fechado que determina a forma como compreendemos e damos sentido às

experiências.” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 100). Após observar e estudar os processos de pensamento das crianças, Piaget identificou quatro estádios primordiais. O primeiro estádio, sensório-motor, decorria desde o nascimento até aos dois anos de idade, o estágio seguinte inicia-se com o culminar do anterior, abarca toda a educação pré-escolar e termina aos sete anos. Este último estádio denomina-se de intuitivo e pré-operatório. Aos sete anos inicia-se o estádio das operações concretas que termina aos onze anos, dando lugar ao estádio das operações formais que termina já na adolescência aos dezasseis anos. Neste trabalho, serão estudados, apenas, o estádio pré-operatório e o estádio das operações concretas, visto que as crianças inseridas nos contextos de estágio pedagógico se encontravam na faixa etária destes estádios de desenvolvimento.

Relacionados com os estádios de desenvolvimento da criança, Piaget definiu três tipos de jogos: o jogo do exercício, o jogo simbólico e o jogo de regras. Segundo o mesmo autor, “(...) Na criança, o jogo de exercício é, portanto, o primeiro a aparecer e é o que caracteriza as fases II a V do desenvolvimento pré-verbal (...)” (Piaget, 1975, p. 145). Este jogo de exercício não pressupõe nenhum tipo de pensamento. De modo a reforçar esta ideia, Piaget (1975, p. 135) afirma que “No jogo de exercício sensório-motor, o objecto é simplesmente assimilado a um esquema conhecido e anterior (...)”.

O segundo tipo de jogo, o jogo simbólico tem início por volta dois anos. Este tipo de jogo já pressupõe a existência do pensamento, pois “(...) o símbolo implica a representação de um objecto ausente, visto ser comparação entre um elemento dado e um elemento imaginado, e uma representação fictícia.” (Piaget, 1975, p. 146).

Por último, o jogo de regras que se inicia, aproximadamente, aos quatro anos, sendo o seu apogeu por volta dos sete aos onze anos, ou seja, na fase das operações concretas. Em relação a este tipo de jogo, Piaget refere que o mesmo implica as relações sociais, já que para o mesmo autor (1975, p. 182) “ (...) o jogo de regras é a atividade lúdica do ser socializado.” Ao longo deste capítulo serão abordados, o jogo simbólico e o jogo de regras, associados aos estádios de desenvolvimento da criança.

No decorrer do estádio pré-operatório, a criança mostra alguns progressos cognitivos em relação ao estádio anterior (sensório-motor). Estes progressos estão transcritos, de Papalia, Olds e Feldman (2001, p. 312), e apresentados na seguinte tabela:

**Tabela 1:** Progressos cognitivos ao longo do período pré-escolar (Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p. 312)

<b>“Progressos Cognitivos ao longo do período pré-escolar</b>		
<b>Progresso</b>	<b>Significado</b>	<b>Exemplo</b>
Uso de símbolos	As crianças podem pensar em qualquer coisa sem ter que a ver à sua frente.	O Joao sabe que o nome “Piruças” se aplica ao seu gato. Ele pode falar ou ouvir falar do gato sem o ter á sua frente. As palavras também se aplicam a objetos, pessoas e acontecimentos.
Compreensão das identidades	O mundo está mais ordenado e previsível; as crianças têm consciência de que as alterações superficiais não mudam a natureza das coisas.	Quando o Joao não consegue encontrar o seu gato, ele diz: “Talvez o Piruças tenha posto seu fato de urso e tenha ido para casa de alguém para ser o seu ursinho”. Mas quando lhe é perguntado, o João mostra saber que o Piruças continua a ser – mesmo que vista um fato de urso – o seu gato.
Capacidade da causa e efeito	Torna-se mais evidente que o mundo está organizado; além disso, as crianças percebem que podem provocar os acontecimentos.	A Maria sabe que se saltar para uma poça de água, vai ficar com os sapatos sujos. Ela pode optar por saltar de qualquer forma, optar por saltar de qualquer forma, pode saltar com os pés descalços ou pode resistir à tentação.
Capacidade para classificar	Torna se possível organizar objectos, pessoas ou acontecimentos em categorias com significado.	A Maria lista os colegas que são “simpáticos” e os que são “maus” e diz: “Os simpáticos são meus amigos.”
Compreensão do número	As crianças conseguem contar e lidar com as quantidades	A Maria tem duas cenouras no prato. Sai da mesa e quando regressa só encontra uma. “Quem tirou a minha cenoura?” pergunta.
Empatia	As relações com os outros tornam-se possíveis à medida que a criança se torna capaz de imaginar como eles se poderão sentir	O joao diz a um amigo que lhe trouxe lápis de cor: “ Eu já tenho alguns. “E acrescenta rapidamente: “ Mas eu queria mais.”
Teoria da mente	Torna-se possível explicar e prever as acções das outras pessoas, imaginando as suas crenças, sentimentos e pensamentos.	O Joao quer jogar à bola com rapazes mais velhos. A mãe diz-lhe que não; por isso, o João pede ao pai, mas não lhe diz que a mãe já lhe tinha dito que não. Ele sabe que se o pai soubesse, também lhe diria que não.”

Segundo os mesmos autores, Papalia, Olds e Feldman (2001), referindo-se à tabela nº 1, algumas destas capacidades começam-se a desenvolver no período pré-escolar ou, até mesmo, nos primeiros três anos de vida, mas somente no período escolar é que estas mesmas capacidades estarão adquiridas. De todos os aspetos referidos na tabela anterior, o mais característico deste estágio é a aquisição da função simbólica. Esta caracteriza-se por ser “(...) a capacidade para usar símbolos ou representações mentais – palavras, números ou imagens aos quais a pessoa atribuiu significado.” (Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p. 312).

De acordo com Deldime e Vermeulen (1992, p. 100) “ No período anterior, a inteligência estava pois ligada aos objectos concretos aos acontecimentos actuais, presentes. A partir do momento em que ela emprega símbolos para representar objectos, lugares, pessoas, situações... o pensamento da criança ultrapassa o «aqui e agora»: ela pode evocar um objecto ausente, um acontecimento actual e produzir-se algures...”. Assim, “ (...) a posse e o uso da função simbólica, a capacidade de discriminar entre significantes e significados e o ato de relacioná-los, resultam numa forma cognitiva, com potencialidades que ultrapassam qualquer capacidade de inteligência sensório-motora.” (Flavell, 1975, p. 154). Neste sentido, conclui-se

que o pensamento da criança evoluiu. Ela possui, agora, a capacidade para pensar num determinado objeto, pessoa, ou situação, sem estar na sua presença.

A função simbólica, de acordo com Papalia, Olds e Feldman (2001, p. 313), é evidenciada “(...) através da imitação diferida, do jogo simbólico e da linguagem.”. O jogo simbólico traduz-se por ser a atividade em que a criança atribui outro significado ao objeto, ou seja, um objeto irá simbolizar outra coisa, por exemplo: uma vassoura simboliza um cavalo.

Durante a nossa prática pedagógica, na educação pré-escolar, pudemos observar várias brincadeiras, principalmente na área da “casinha”, onde as crianças, individualmente, ou em pequenos grupos, utilizavam a função simbólica. Em muitos momentos, constatámos que uma criança, ao representar o papel de mãe, se servia de uma tijela de plástico, a enxia com *leggos*, e dizia que era uma sopa de cenoura que iria dar à sua filha (uma boneca que a criança colocava sentada na cadeira). Com este tipo de comportamentos, a criança inicia-se, então, no segundo tipo de jogo definido por Piaget, o jogo simbólico. Estas representações simbólicas são muito frequentes em crianças de idade pré-escolar, não apenas, através dos jogos, mas também através das expressões. Do mesmo modo que no jogo simbólico a criança representa uma situação, ou imita o comportamento de alguém, através de um desenho - uma atividade tão presente na educação pré-escolar e tão prazeroso para a criança - ela faz “ (...) a representação de sensações, experiências e vivências.” (Educação, 2004, p. 92). Assim, e como afirma Smith P. K. (2006, p. 26) “ Grande parte do brincar da criança pré-escolar será simbólica.”

Durante o estágio de desenvolvimento pré-operatório, quando a criança começa a libertar-se de um pensamento egocêntrico, que se traduz pela “ (...) incapacidade de ver as coisas de um ponto de vista que não o próprio.” (Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p. 316), ela desenvolve a empatia e evolui, também, na sua forma de jogar. Segundo Serrão (2009, p. 11) “ Progressivamente, assistimos a um decréscimo do pensamento egocêntrico, pois, brincando com jogos em pares ou em grupo a criança aprende a esperar a sua vez, a contar com a jogada do outro, a compreender as regras, a partilhar e confrontar-se com outras perspectivas sobre a mesma realidade.”. Em seguida, inicia-se o “ (...) simbolismo colectivo, propriamente dito, isto é, com diferenciação e ajustamento de papéis.” (Piaget, 1975, p. 178). Nesta fase, a criança joga em grupos em que os papéis que cada elemento representa são complementares.

De igual modo, no decorrer da nossa prática pedagógica, pudemos observar que existia um pequeno grupo de crianças que em todos os momentos de brincadeira livre nas áreas, pediam para ir para a “casinha”. Este grupo já possuía uma forma de brincar mais estruturada, cada um desempenhava um papel e todos juntos representavam o quotidiano de uma família. Observaram-se momentos em que a criança que representava o papel de mãe estava a arrumar a casa ou a cozinhar, o pai ficava sentado à mesa, aguardando o jantar e os filhos brincavam no sofá.

Os jogos em grupo irão auxiliar a criança a adquirir habilidades sociais, pois “O conhecimento dos outros e a participação no trabalho de grupo ajuda as crianças a terem consciência do facto de pertencerem ao grupo e das vantagens daí decorrentes.” (Serrão, 2009, p. 10)

Embora estas características sociais já sejam visíveis neste estágio, a cooperação, os jogos em grupo e as habilidades sociais mostram uma maior evolução no estágio seguinte do desenvolvimento cognitivo, ou seja, no estágio das operações concretas.

No período do ensino do primeiro ciclo, de acordo com os estádios de desenvolvimento cognitivo de Piaget, a criança já se encontra no estágio das operações concretas que se inicia aos sete e termina aos onze anos. Segundo Sprinthall e Sprinthall (1993, p. 108), ao estabelecer uma ligação entre este estágio e o anterior, refere que “ No estágio pré-operatório, as crianças são sonhadoras, têm pensamentos mágicos e fantasias em abundância. Agora, no estágio das operações concretas, as crianças são positivistas lógicos infantis que compreendem as relações funcionais porque são específicas e porque podem testar os problemas.” Neste estágio, as crianças são capazes de pensar com lógica e a regra adquire outro significado. Sprinthall e Sprinthall (1993, p. 109) afirmam que “ De facto, pode quase dizer-se que fazer regras para um jogo ou atividade é, durante esta fase, mais significativo do que a atividade em si mesma.” pois, tal como pudemos constatar, num momento de recreio, em contexto do primeiro ciclo, as crianças ao jogarem futebol valorizavam muito as regras, deixando, por vezes, à parte do jogo colegas que não as cumprem.

Como já foi referido anteriormente, no final do estágio pré-operatório o pensamento egocêntrico começa a desvanecer e a criança desenvolve a empatia, iniciando-se assim no jogo simbólico coletivo onde os papéis de cada criança, no jogo, são complementares. Segundo Flavell (1975, p. 204) “ À medida que a criança atinge os anos operacionais

concretos, a estrutura de agrupamento passa a caracterizar não só a organização das suas acções lógicas e infralógicas, mas também a organização de suas relações interpessoais, seus valores, etc.”. A criança começa então a pertencer a grupos sociais. Geralmente, e em relação à constituição do grupo, o mesmo é composto por elementos “ (...) da mesma idade que se reúnem espontaneamente, na base de laços afetivos.” (Not, 1993, p. 121).

Com o desenvolvimento das habilidades sociais e com a compreensão da regra como meio de orientar o jogo, a criança inicia-se no terceiro tipo de jogo definido por Piaget: o jogo de regras. Segundo Hotyat (1972, p. 122) “Pelos 7 anos, chega à significação social da competição: procurar levar a melhor sobre um adversário mas, ao mesmo tempo, correr o risco de ser vencida. Desde então, ninguém pode já comportar-se segundo a sua fantasia: as regras, até então, espécie de formas rituais sem significação, tornam-se condições indispensáveis para o desenvolvimento equitativo dos jogos.”. De acordo com Piaget (1975, p. 180) “ (...) a criança de sete anos abandona o jogo egocêntrico das crianças mais pequenas, em proveito de uma aplicação efectiva de regras e do espírito de cooperação entre os jogadores.”. Assim, a criança inicia-se num tipo de jogo organizado e social que irá durar até à idade adulta.

Um exemplo deste tipo de jogo foi o realizado, aquando do estágio pedagógico, no primeiro ciclo, para abordar a temática do sistema circulatório. Para isso, decidimos recorrer a um jogo de tabuleiro com questões, a fim de sistematizar os conteúdos abordados ao longo da intervenção. Assim, os alunos foram divididos em cinco grupos, no qual cada elemento do grupo deveria votar para eleger um porta-voz. Em cada uma das casas do tabuleiro do jogo, o grupo deveria responder a questões sobre o tema e avançar o número de casas indicado no dado. Ao coincidir na casa que continha a imagem de um dado, a equipa lançava novamente. Ao acertar na casa vermelha a equipa teria de recuar quatro casas. Terminava o jogo quando a primeira equipa atingisse a casa da “chegada”.

### **2.3.2. O Jogo e o Desenvolvimento da Criança segundo a perspectiva de Erikson**

O desenvolvimento pessoal e cognitivo estão interligados, pois “ A mente e o corpo funcionam em conjunto e estão intimamente interrelacionados. Do mesmo modo, não podemos realmente separar o desenvolvimento pessoal (o desenvolvimento da personalidade) do desenvolvimento cognitivo (o desenvolvimento das competências intelectuais)”. (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 135). Assim, do mesmo modo que analisamos o desenvolvimento cognitivo, não podemos deixar de mencionar o desenvolvimento pessoal.

Segundo Sprinthall e Sprinthall (1993, p. 135) as descobertas de Freud revolucionaram a perspectiva que se tinha de que a criança era um ser sem mente, assemelhando-se mais aos animais do que às pessoas. “Ao investigar as causas das dificuldades emocionais adultas, Sigmund Freud criou uma perspectiva revolucionária da infância que de modo algum se parecia com a perspectiva que prevalecia, ou seja, aquela em que a infância era vista como um período de vazio benigno.” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 136). “Freud descobriu que durante os primeiros anos de vida as crianças passam por uma sequência de estádios emocionais, do mesmo modo que Piaget descobriu que as crianças atravessam uma sequência de estádios cognitivos.” (*ibidem*, 1993, p. 137).

Erikson transformou os estádios de desenvolvimento emocional de Freud, dando continuidade ao seu trabalho “(...) num esquema de desenvolvimento como meio de compreender o processo de desenvolvimento pessoal saudável.” (*ibidem*, 1993, p. 135). Deste modo, “ (...) Erikson prolongou a ideia de estádios de desenvolvimento para um quadro de referência mais lato, isto é, um ciclo de vida, e delineou dimensões positivas e negativas para cada um dos períodos. Ajudou a clarificar e equilibrar a teoria de Freud como meio de compreensão do desenvolvimento pessoal.” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 140).

Para Erikson, tal como para Piaget, o desenvolvimento ocorre segundo uma sequência de vários estádios. Neste trabalho serão, apenas, abordados três: o estádio da *autonomia versus vergonha*, que se inicia aos dois anos e termina aos três; o estágio seguinte, da *iniciativa versus culpa*, que se inicia aos quatro e termina aos seis anos; e, por último, o estádio da *mestria versus inferioridade* que se desenvolve entre os seis e os doze anos.

Os dois primeiros estádios, supramencionados, enquadram-se, essencialmente no segundo estágio de Piaget, o pré-operatório, que por sua vez, abarca toda a educação pré-escolar.

Durante o estágio dos dois aos três anos, a criança progride para uma *autonomia versus vergonha*. No estágio anterior, a criança, era em grande parte, completamente dependente do adulto. Além de nesta fase a criança desenvolver a linguagem, inicia-se, também, “(...) um período de exploração intensa, em que a criança parece estar envolvida activamente em praticamente tudo.” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 143). Neste período, a criança necessita de construir a sua autonomia e de ter momentos de variadas experiências. Caso isso não aconteça, a criança ao não ter oportunidade de realizar experiências de modo autónomo, poderá desenvolver um sentimento de vergonha, não se sentindo capaz de realizar a ação.

No início deste estágio, a criança ainda está muito ligada ao jogo do exercício. Segundo Piaget (1975, p. 153), este tipo de jogo tem a função de “(...) exercitar as condutas por simples prazer funcional ou prazer de tomar consciência dos seus novos poderes”. Com o desenvolvimento da linguagem a criança passa deste jogo de assimilação funcional para o jogo simbólico, em que expressa o seu pensamento. Embora este tipo de jogo tenha início ainda neste estágio, o mesmo é mais evidente no estágio seguinte, aprofundado de seguida.

No estágio de desenvolvimento pessoal, que decorre entre os três e os seis anos, o estágio da *iniciativa versus culpa*, “(...) a identidade da criança como rapaz ou como rapariga é afectada de forma extrema.” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 148). Enquanto que no estágio anterior a criança tentava alcançar a sua autonomia neste, a criança tenta descobrir a sua identidade, imitando comportamentos do adulto. Assim, “ Para Erikson, neste estágio de desenvolvimento, é particularmente importante que as crianças tenham muito tempo para brincar.” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 149).

O jogo simbólico é característico deste estágio em que a criança imita as ações do pai ou da mãe. Através deste tipo de jogo a criança imita a mãe a cozinhar, o pai a conduzir, entre outros. Segundo Piaget (1975, p. 169) “ Na reprodução de cenas reais, mediante os jogos com bonecas, a imitação está no seu *máximo* (...)” Sendo este estágio do desenvolvimento propício à imitação e ao jogo simbólico, “Erikson chamou a esta idade a idade do jogo.” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 149).

Em suma, concluímos, segundo o estágio pré-operatório do desenvolvimento cognitivo de Piaget e, de acordo com os estágios de desenvolvimento pessoal de Erikson, que o jogo característico do desenvolvimento pessoal e cognitivo da criança na idade pré-escolar é o jogo simbólico.

De acordo com os estágios de desenvolvimento pessoal de Erikson, a criança que se encontra no primeiro ciclo ou, em idade escolar, está num estágio de *mestria versus inferioridade*. Este estágio inicia-se aos seis anos e termina aos doze anos. Neste sentido, as crianças neste estágio “ (...) entram para um novo mundo: a sala de aula, a vizinhança, o grupo ou o bando. Estas passam a ser as arenas do desenvolvimento.” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 149). Assim, embora o ambiente familiar continue a desempenhar uma importante função para o desenvolvimento pessoal, os ambientes socializadores da escola e do grupo desempenham, agora, uma função peculiar. De facto, como refere Sprinthall e Sprinthall (1993, p. 149) “O lar continua a ser uma importante base de operações, mas as outras arenas têm um significado especial.” De acordo com Deldime e Vermeulen (1992, p.170) “ A vida social organiza-se, os grupos formam-se e estabilizam-se. A fidelidade, a lealdade ao grupo surgem.”.

Sendo este o estágio das operações concretas, no que concerne ao desenvolvimento cognitivo, é neste que a criança começa a desenvolver um pensamento concreto e com lógica, desenvolvendo várias competências relacionadas e direcionadas com e para a escola. A criança, nesta fase, é detentora de uma imensa energia e de uma grande motivação para alcançar a competência. Segundo Erikson, é nesta quantidade de energia e nesta predisposição para realizar inúmeras atividades que se encontra a valência negativa deste estágio. Pois, citando Sprinthall e Sprinthall (1993, p. 150) “ (...) esta imensa quantidade de energia pode ser posta ao serviço da motivação para a competência pessoal. Se não se encoraja a criança a envolver-se activamente com o meio circundante, o seu sentido de mestria ou «indústria» pessoal será substituído pelo de inferioridade pessoal”. Por outro lado, ao encorajar e ao incentivar a criança “O “aspecto positivo” que se desenvolve após uma resolução bem desenvolvida desta crise é a *competência*, uma visão de si próprio como sendo capaz de dominar competências e completar tarefas.” (Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p. 466).

Concluindo que, neste estágio do desenvolvimento pessoal, a criança se integra num grupo social, os ambientes socializadores remetem-se, essencialmente, para a escola e, a criança é detentora de uma imensa energia que lhe permite realizar um vasto leque de

atividades, então, o tipo de jogo, definido por Piaget, característico deste estágio, é o jogo de regras. Pois, considera-se o facto de que “A prática dos jogos sociais suscita a formação de verdadeiros grupos, reunindo-se com vista a um objectivo determinado (...)” (Hotyat, 1972, p. 124). Em suma, depreende-se que “ (...) tal como o símbolo substitui o exercício simples logo que surge o pensamento, do mesmo modo a regra substitui o símbolo e enquadra o exercício quando certas relações sociais se constituem (...)” (Piaget, 1975, p. 182). Assim, com o desenvolvimento de habilidades sociais e com a integração num grupo social, a criança passa a realizar outro tipo de jogo, mais social e organizado, o jogo de regras.

## **2.4. O Jogo na Educação**

Com o que foi referido anteriormente, em relação ao jogo no desenvolvimento cognitivo e pessoal de criança, conclui-se que o mesmo é parte integrante do seu crescimento. Está presente em todos os processos de desenvolvimento e acompanha cada um dos seus estádios cognitivos e pessoais, promovendo o desenvolvimento integral da criança. Assim, “Independentemente da sua presença no universo escolar, o jogo participa na educação das crianças, ou seja, na formação daquilo que são e em que se irão tornar.” (Costa & Cunha, 2007, p. 5). Neste sentido, de acordo com Moratori (2003, p. 9) “O jogo pode ser considerado como um importante meio educacional, pois propicia um desenvolvimento integral e dinâmico nas áreas cognitiva, afetiva, lingüística, social, moral e motora, além de contribuir para a construção da autonomia, criticidade, criatividade, responsabilidade e cooperação das crianças e adolescentes”. Do mesmo modo, Moyles (2006, p. 14) acrescenta ainda que “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.”

Com efeito, atendendo aos benefícios do jogo no ensino e, considerado que esta é uma atividade privilegiada pelas crianças, o mesmo deve constituir parte do currículo. Neste

sentido, o educador/professor deve privilegiar a atividade lúdica, organizando momentos destinados ao brincar e ao jogo em contexto de sala de aula.

Uma grande característica do jogo, que o educador/professor poderá utilizar para desenvolver algum conteúdo programático é, sem dúvida, a sua capacidade para motivar e para captar o interesse dos alunos. Costa e Cunha (2007, p.6) reforçam esta ideia ao afirmar que “ O jogo funciona como grande motivador em todas as actividades a que a criança é chamada a intervir. Assim, através do jogo, a criança obtém prazer e realiza voluntariamente actividades para atingir o objectivo do jogo, ou seja, estimulando pensamentos, organizando espaços e tempo, a criança participa inconscientemente na construção da sua própria educação.”.

Enfatiza-se, outra característica fundamental do jogo, o seu carácter flexível, o que permite a sua utilização em todas as áreas do currículo, tanto na educação pré-escolar como no ensino do primeiro ciclo. Esta característica possibilita ao educador/professor um vasto leque de hipóteses para a sua utilização.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, p. 59) “Na interacção com outra ou outras crianças, em actividades de jogo simbólico, os diferentes parceiros tomam consciência das suas reacções, do seu poder sobre a realidade, criando situações de comunicação verbal e não-verbal”. Estas situações de comunicação espontânea entre as crianças ou entre as crianças e os adultos, proporcionam oportunidades para o progressivo domínio da linguagem. “Em ambientes lúdicos realistas (...) O letramento é utilizado para tudo o que for apropriado ao brincar: fazer compras, almoçar ou jantar em um restaurante, viajar de trem, visitar um hospital e assim por diante. O letramento ocorre por ser necessário no contexto do brincar, não porque o ensino exige.” (Hall, 2006, p. 137).

Assim, o educador deve proporcionar um ambiente de jogo ou de brincadeira que facilite a familiarização com a escrita e que seja composto por um conjunto de materiais estimulantes que fomentem a utilização da linguagem. Deste modo, “ A oportunidade de “imitar” a escrita e a leitura da vida corrente pode fazer parte do material de faz de conta, onde as crianças poderão dispor de folhas, cadernos, agendas ou blocos, de uma lista telefónica, de revistas ou jornais...” (OCEPE, 1997, p. 69).

De acordo com a Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º Ciclo (2004, p. 84) “*A utilização simultânea da dimensão verbal e gestual ganha, aqui, o seu pleno significado. Em interacção, as crianças irão desenvolvendo pequenas improvisações*

*explorando, globalmente, as suas possibilidades expressivas e utilizando-as para comunicar.”*

Neste sentido, “A criança aprenderá primeiro a utilizar a palavra para gerir os conflitos e as interações sociais, respeitando as regras de convivência social e as regras da língua. A seguir aprenderá a gerir situações de comunicação oral formal, aprendendo a preparar o seu discurso, a apresentá-lo e a agir em situação, de acordo com as reações do público.” (Reis *et al.* 2009, p. 69).

A área das ciências proporciona imensas possibilidades para manipular diferentes materiais e realizar várias experiências. Assim, tal como consta na Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º Ciclo (2004, p. 115) “*A curiosidade infantil pelos fenómenos naturais deve ser estimulada e os alunos encorajados a levantar questões e a procurar respostas para eles através de experiências e pesquisas simples.*”. Esta curiosidade é fomentada na educação pré-escolar, onde o educador deve incentivar a criança a explorar, deve proporcionar diversas situações de contacto com o mundo. As experiências ligadas aos aspetos físicos e químicos despertam muito interesse nas crianças, por exemplo “Brincar com água, encher e esvaziar recipientes pode ser, por exemplo, um meio de compreender que o ar ocupa espaço, experimentar o princípio dos vasos comunicantes, questionar porque há objectos que flutuam e outros que vão ao fundo.” (OCEPE, 1997, p. 81).

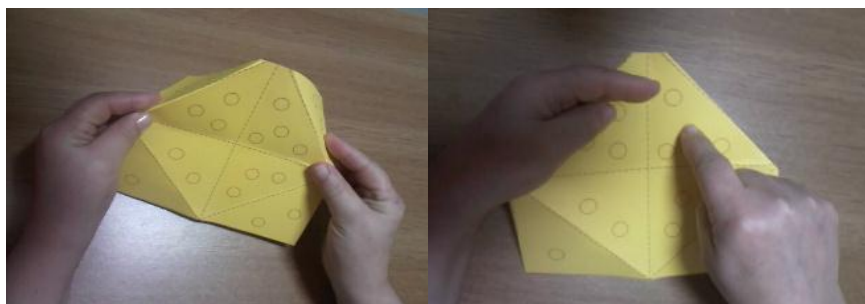
No âmbito do estágio pedagógico, no contexto do pré-escolar, realizámos uma experiência para mostrar às crianças que o ar ocupa espaço. A reação de surpresa e de espanto foi geral. As crianças ficaram muito entusiasmadas, levantaram imensas questões e fizeram várias tentativas para chegar à conclusão. Neste tipo de atividades, as crianças vivenciam experiências novas e estimulantes que apelam à sua curiosidade e ao seu impulso de explorar. Além disso, estas experiências proporcionam oportunidades de contacto com outro tipo de materiais, com diferentes cores, formatos e tamanhos, que as crianças podem manipular.

No que concerne à matemática, “ A construção de noções matemáticas fundamenta-se na vivência do espaço e do tempo, tendo como ponto de partida as actividades espontâneas e lúdicas da criança.” (OCEPE, 1997, p. 73). Neste sentido, o educador/professor deve equipar a sua sala de atividades/aula com materiais diversificados que estimulem a contar, a medir e a pesar. Assim, e de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, p. 77) “ O jogo simbólico, nomeadamente na “loja”, pode também constituir um pretexto para compreender o funcionamento de balanças que não devem ser apenas um

brinquedo, mas permitir, de facto, pesar e comparar pesos. Comprar e vender na “loja” ou em situações de vida real permitem à criança utilizar dinheiro a “fazer de conta” ou a sério como objecto social, permitindo ainda diferentes formas de contagem.”

Segundo o que consta no Programa de Matemática do Ensino Básico (2007, p. 10) “Em situações que envolvem dinheiro, tempo, massa ou distâncias, a destreza de cálculo é essencial para a manutenção de uma forte relação com os números, para que os alunos sejam capazes de olhar para eles criticamente e interpretá-los de modo apropriado.” No que concerne aos recursos, “Os materiais manipuláveis (estruturados e não estruturados) devem ser utilizados nas situações de aprendizagem em que o seu uso seja facilitador da compreensão dos conceitos e das ideias matemáticas.” (Ponte *et al.* 2007, p. 14).

Assim, um dos recursos utilizados aquando da nossa prática pedagógica, no ensino do primeiro ciclo, visava facilitar e auxiliar os alunos com maiores dificuldades a efetuar subtrações através de um jogo. Este recurso, retirado do livro de Henriques intitulado *Jogar e Compreender* (2001, pp. 171-172), consistia num quadrado, que poderia ser dobrado em vários triângulos (figura nº 2). Era estipulado um número máximo de círculos que o quadrado poderia conter. Cada triângulo do quadrado continha um número de círculos que os alunos retiravam (dobravam) de acordo com a quantidade que tinham de subtrair. Por exemplo: para calcular vinte (seria o número máximo estipulado) menos oito, os alunos retiraram (dobraram) os triângulos até retirarem oito círculos, no final contavam os círculos que sobravam e seria este o resultado da subtração. Com este recurso, além dos alunos realizarem subtrações de modo mais autónomo, também possibilitou um momento de jogo a pares. Neste jogo, um dos elementos retirava (dobrava), dois ou três triângulos e mostrava ao colega os círculos que sobravam. O outro elemento deveria realizar a operação e indicar o número de círculos que o colega havia retirado.



**Fig. 2 :** Recurso para realizar operações matemáticas

Relativamente às expressões (físico-motora, plástica, dramática e musical), no que concerne à expressão motora, “(...) os jogos de movimento com regras progressivamente mais complexas são ocasiões de controlo motor e de socialização, de compreensão e aceitação das regras e de alargamento da linguagem.” (OCEPE, 1997, p. 59). Assim, cabe ao educador/professor proporcionar momentos de jogo que estimulem a criança a tomar conhecimento do seu corpo e a interagir com os outros respeitando um conjunto de regras pré-estabelecidas. De acordo com a Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º Ciclo (2004, p. 37) “ (...) o conjunto das experiências da criança na E. E. F. M. deve ter um carácter lúdico, numa atitude e ambiente pedagógico de exploração e descoberta de novas possibilidades de ser e realizar(-se).”

Condessa (2009, p. 37) afirma que “Aos educadores e professores que leccionam a educação física na infância caberá a delicada tarefa de garantir o enriquecimento do seu património motor e cultural, que visa em simultâneo os domínios de desenvolvimento individual e colectivo. No primeiro, almejando uma melhoria do seu desempenho nos movimentos e, no segundo, a capacidade para ser um cidadão equilibrado, responsável, que vivenciou a cultura lúdica da infância e é conhecedor da sua cultura.” Neste sentido, sendo o brincar uma atividade onde a criança adquire habilidades sociais, respeita as regras e desenvolve a linguagem “(...) é inquestionável a valorização das actividades lúdicas e do brincar pela vertente pedagógica da educação física, transcendendo a simples educação do movimento para o desporto.” (Condessa, 2009, p. 39).

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, p. 62) “ A interacção das crianças durante as actividades de expressão plástica e a realização de trabalhos por duas ou mais crianças são ainda meios de diversificar as situações, pois implicam uma resolução conjunta de problemas ou um planeamento feito em comum em que se acordam formas de colaboração.” Além disso, e de acordo com a Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º Ciclo (2004, p. 90) *O carácter lúdico, geralmente associado a estas actividades, garante o gosto e o empenho dos alunos na resolução de problemas com que são confrontados.*” A pintura, a colagem, o recorte e a construção de diferentes materiais, possibilitam à criança a oportunidade de se expressar de forma livre. Estas são atividades que estimulam a cooperação e a partilha entre as crianças.

O educador/professor deve incentivar a criança a expressar-se disponibilizando-lhe diferentes tipos de materiais que ela possa explorar, utilizar e manipular.

Cantar é uma atividade que está inserida na rotina diária da educação pré-escolar. Contudo em relação à expressão musical no pré-escolar, as crianças além de reproduzirem canções, desenvolvem um “(...) trabalho de exploração de sons e ritmos, que a criança produz e explora espontaneamente e vai aprendendo a identificar e a produzir (...)” (OCEPE, 1997, p. 63). No que concerne à Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º Ciclo (2004, p. 68), relativamente à expressão musical o mesmo refere que “*Voz, corpo e instrumentos são os recursos a desenvolver através de jogos de exploração. Estes devem partir das vivências sonoro-musicais visando o seu domínio, com forte acentuação em atividades lúdicas, por forma a evitar situações de puro exercício que afastam as crianças.*” Neste sentido, cabe ao educador/professor planificar jogos, ou atividades lúdicas de identificação e produção de sons. Um simples jogo de identificação dos sons é muito apreciado pelas crianças. Ao reproduzir uma canção, o educador/professor pode associar também a dança (ligada à expressão motora), onde a criança adquire progressivamente o conhecimento e a coordenação do seu corpo. A construção de instrumentos musicais ligada também à expressão plástica, é, também, uma atividade muito apreciada pelas crianças.

Em relação à expressão dramática, como já foi referido anteriormente, o jogo simbólico proporciona a oportunidade da criança se expressar de modo espontâneo, recreando experiências ou situações do seu quotidiano. Através desta atividade, a criança experimenta diferentes tipos de papéis, encarna várias personagens, desenvolve a linguagem que, neste jogo, utiliza para comunicar e adquire habilidades sociais. Além disso, pode desenvolver conceitos ligados à matemática. Com os materiais adequados à sua disposição a criança irá realizar contagens e, como já foi referido, encarnando o papel de vendedor numa loja a criança poderá manipular dinheiro e utilizar uma balança para realizar pesagens e pequenas operações matemáticas.

Depois de referirmos o contributo do jogo nos diferentes domínios e áreas curriculares, importa, ainda, realçar uma característica inerente ao jogo, o desenvolvimento de habilidades sociais que permite à criança relacionar-se com os outros. Neste sentido, “(...) a criança relaciona-se com o conhecimento, desenvolve-se, constrói a sua formação, através de atitudes sociais, respeito mútuo, cooperação, obediência às regras, sentido de responsabilidade, de justiça, iniciativa pessoal e de grupo.” (Costa & Cunha, 2007, p. 6). De acordo com Not (1993, p. 122) “(...) o trabalho em equipe habitua os participantes à

cooperação com discussão, projeto e planificação das atividades, assim como à cooperação com ajuste recíproco das condutas e repartição das tarefas visando uma maior eficácia.”.

Desta forma, além do jogo motivar as crianças, é, também, uma atividade em grupo que promove a cooperação, a troca de ideais, a chegada a um acordo e a distribuição das tarefas, ou seja, a função que cada elemento da equipa terá de desempenhar. Moratori (2003, pp. 11-12) refere ainda que, “Ao analisarmos os atributos e/ou características do jogo que pudessem justificar sua inserção em situações de ensino, evidencia-se que este representa uma atividade lúdica, que envolve o desejo e o interesse do jogador pela própria ação do jogo, e envolve a competição e o desafio que motivam o jogador a conhecer seus limites e suas possibilidades de superação de tais limites, na busca da vitória, adquirindo confiança e coragem para se arriscar.”.

Considerando o jogo como parte integrante do processo de desenvolvimento cognitivo e pessoal da criança, como atividade natural da infância e a sua presença nas diferentes áreas e domínios curriculares, conclui-se que, o mesmo promove o desenvolvimento integral.

### **Capítulo 3 – O Nosso Estágio na Educação Pré-escolar**

Em conformidade com o que está estabelecido na Lei da Quadros da Educação Pré-Escolar (1997) “A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.” Sendo a educação pré-escolar a primeira etapa de uma educação ao longo da vida, esta deve assegurar, como objetivo primordial, “(...) as condições necessárias para as crianças continuarem a aprender, ou seja, importa que na educação pré-escolar as crianças aprendem a aprender.” (OCEPE, 1997, p.17).

Neste sentido, será nesta primeira etapa da educação que deverão ser criadas as condições para a aprendizagem de cada criança. Para promover a aprendizagem de cada criança, é fulcral que cada uma seja encarada como um ser único, diferente de todos os outros, que aprende e interage com o meio de modo distinto, logo “(...) a educação pré-escolar deverá adoptar a prática de uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, que inclua todas as crianças, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem, responda às necessidades individuais.” (OCEPE, 1997, p. 19). Para dar resposta às necessidades individuais, o educador terá de conhecer cada criança do seu grupo, este conhecimento deverá abarcar o contexto familiar em que a criança está inserida bem como os traços da sua personalidade que englobam aspetos emocionais, sociais e cognitivos, pois, “O conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades.” (OCEPE,1997, p. 25). Este conhecimento tem origem numa observação sistemática e exaustiva do comportamento de cada criança pois, segundo as OCEPE (Ministério da Educação, 1997, p. 25) “Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades.”

Em suma, podemos dizer que a educação pré-escolar, como primeira etapa do processo educativo, visa a promoção de uma educação de sucesso para todas as crianças, tendo em conta as suas particularidades, criando as condições necessárias para uma aprendizagem ao longo da vida.

Segundo o que já foi referido, foi primordial, para o estágio, o conhecimento do meio onde o nosso grupo de alunos estava inserido. Assim, a caracterização do meio, da escola e da sala de atividades, onde desenvolvemos o nosso estágio, foi fundamental para conhecer o grupo e cada criança em particular. Além disso, este conhecimento, bem como a consulta dos documentos norteadores (PEE, PCE e PCG), auxiliou a elaboração do nosso projeto formativo (anexo I). Este foi um documento construído para antecipar, organizar e orientar a nossa prática. No mesmo estavam contidas, além das caracterizações da escola, sala e turma, as nossas intenções, enquanto estagiários, no contexto de ensino aprendizagem em que estávamos inseridos.

### **3.1. Caracterização da Escola**

A escola EB/JI Cecília Meireles está inserida na Escola Básica Integrada Canto da Maia e localiza-se no centro da freguesia da Fajã de Cima, no concelho de Ponta Delgada.

A mesma engloba dois níveis de ensino (Jardim de Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico). É formada por dois edifícios (bloco A e B) com quinze salas de aula, uma sala de informática, uma de multimédia e duas salas para o Núcleo de Educação Especial e Apoio Educativo. No bloco A existe uma sala de informática, uma sala de multimédia e instalações sanitárias. A escola possui também um ginásio.

A cozinha e o refeitório estão inseridos num outro edifício. No recreio escolar, que circunda os edifícios, existe uma estrutura de baloiços, jogos tradicionais desenhados no chão e canteiros com plantas diversas.

Este conhecimento sobre a escola permitiu-me planificar atividades, tendo em conta, as condições que a mesma oferecia.

### **3.2. Caracterização da Sala de Atividades**

A sala de atividades estava organizada em sete áreas onde as crianças podiam brincar e explorar diferentes materiais em contextos distintos (anexo II). Em cada área as crianças, em pequenos grupos, podiam brincar de forma livre ou mais direcionada pela educadora, de acordo com a atividade. Na área da “casinha das bonecas” (anexo II fig.2 nº 6) era privilegiado o jogo simbólico e a dramatização de situações do cotidiano, onde as crianças se expressavam livremente e experimentavam diferentes papéis. Na biblioteca ou o “cantinho dos livros” (anexo II fig.1 nº 1), as crianças podiam manusear vários livros, o que permitia o contacto direto com o código escrito, com a leitura e com a decodificação de imagens. Os livros disponíveis na biblioteca eram renovados periodicamente. Na área dos “jogos de mesa” (anexo II fig.1 nº 3), estavam disponíveis vários jogos, nomeadamente jogos de identificação, de associação, de atenção, de precisão, de correspondência, de sequências lógicas, entre outros. Nos “jogos de construção e a garagem” (anexo II fig.2 nº 4), que funcionavam em simultâneo na zona do tapete estavam disponíveis vários legos, blocos lógicos de madeira, jogos de encaixe de peças grandes, carros, camionetas, alguns animais de plásticos, entre outros. A área da expressão plástica (anexo II fig.2 nº 7 e 8) funcionava numa mesa redonda com lugar para cinco crianças e numa mesa retangular destinada aos trabalhos de modelagem e de pintura. Nesta área os trabalhos poderiam ser individuais ou coletivos, de tema livre ou específico orientado pela educadora. Na área de fantoches (anexo II fig.1 nº 2) havia vários fantoches e um fantocheiro que as crianças poderiam manusear para a dramatização de histórias, de modo mais orientado pela educadora, ou de forma mais livre em pequenos grupos. Para finalizar, havia, ainda, a área da “mercearia” (anexo II fig.2 nº5) onde as crianças podiam vender alguns produtos, estimar pesos e manipular dinheiro imaginando o preço de cada produto.

Diariamente, as crianças eram distribuídas pelas áreas segundo as suas preferências e seguindo as regras estabelecidas em grande grupo, que determinavam o número de alunos que poderiam permanecer em cada uma.

Relativamente ao horário do grupo (anexo III) as crianças iniciavam as aulas, todos os dias, às 09:00 e terminavam 15:15 horas. As rotinas diárias, e o dia-a-dia na sala de atividades

estavam organizados de acordo com a planificação realizada pela educadora do grupo e pelas restantes educadoras da escola.

Diariamente era selecionada uma criança, que ficava a responsável, que tinha de desempenhar algumas funções, como por exemplo: formar e conduzir o comboio constituído pelos meninos do grupo, registar as presenças, as faltas, a data e o tempo no quadro, supervisionar o refeitório após as refeições e supervisionar a sala de atividades, quando os colegas iam para intervalo.

### **3.3. Caracterização do Grupo**

No grupo, em questão, estavam inseridas dezanove crianças, sete do sexo feminino e doze do sexo masculino. Destas crianças treze tinham cinco anos e as restantes tinham seis anos de idade. A maioria das crianças revelou uma boa adaptação ao Jardim-de-infância, manifestando alguma autonomia e um bom relacionamento com os colegas. É de salientar que, sete crianças estavam a frequentar o Jardim de Infância pela segunda vez.

Na generalidade, era um grupo participativo e interessado que apresentava, embora pouco consolidadas, as competências mínimas para a sua faixa etária. Das dezanove crianças, que constituíam o grupo, destacava-se o João<sup>1</sup>, um aluno de seis anos que apresentava algumas necessidades educativas especiais. Desde o início do ano letivo que o João frequentava o Núcleo de Educação Especial. Este aluno detinha algumas dificuldades relacionadas com a comunicação e a expressão oral, além disso podia ser caracterizado como uma criança tímida e insegura. No grupo estava integrado, também, o aluno Marco que revelava algumas dificuldades ao nível da linguagem e já se encontrava em processo de sinalização. O mesmo aluno frequentava, duas vezes por semana, sessões de terapia de fala. O Marco caracterizava-se por ser uma criança muito curiosa e imaginativa, além disso, era participativo e revelava criatividade nos seus trabalhos.

---

<sup>1</sup> Foram atribuídos nomes fictícios a todos os alunos.

No grupo destacavam-se alguns alunos como sendo os mais indisciplinados, sendo estes o Gustavo, o Diogo, a Luísa, a Margarida e o Santiago. Todos estes alunos revelavam dificuldades em respeitar as regras de sala de aula e desconcentravam os restantes colegas.

No geral, o grupo não apresentava dificuldades de socialização, eram crianças afetuosas que solicitavam muito carinho e atenção. A insegurança e a falta de autoestima eram características inerentes ao grupo e como resultado a falta de autonomia. Neste sentido, o acompanhamento, o estímulo e o elogio eram aspetos essenciais para a concretização das atividades.

### **3.4. Intervenção Pedagógica no Contexto de Educação Pré-escolar**

A educação pré-escolar, como primeira etapa da educação, deve proporcionar às crianças aprendizagens a vários níveis assim, “Um bom jardim de infância ajuda as crianças a aprender como dar-se com os outros e a desenvolver competências sociais e emocionais, tais como cooperação, negociação, compromisso e auto-controlo.” (Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p. 341). Todas estas aprendizagens estão organizadas numa rotina diária. Na minha prática pedagógica, aprendi e segui a rotina diária da educadora cooperante, respeitando todos os momentos previstos na rotina e já conhecidos pelo meu grupo de alunos. Assim, o conhecimento da rotina da sala de atividades foi fundamental para a elaboração das sequências didáticas, bem como, para a planificação das atividades que desenvolvi com o grupo.

Na educação pré-escolar, a rotina é um aspeto fundamental que proporciona segurança às crianças permitindo que as mesmas possam prever o que irá acontecer ao longo do dia “Neste sentido, os elementos de uma rotina diária são como marcas de pegadas no caminho. Ao seguirem o caminho as crianças envolvem-se em variadas aventuras e experiências que lhes interessam e que respondem à sua natureza inventiva e lúdica.” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 224). Assim, a rotina configura uma sequência, mais ou menos estruturada, dos acontecimentos que vão decorrendo ao longo do dia, segundo uma lógica e de modo previsível para as crianças. Funciona como uma linha orientadora, que define o tempo

destinado para casa atividade e para a permanência em cada área. O conhecimento da rotina diária, ou seja “Saber aquilo que esperar em cada parte do dia ajuda as crianças a desenvolver um sentimento de segurança e controlo.” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 225). É de referir que, tendo em conta os aspetos supracitados, os benefícios de uma rotina diária estende-se não só aos alunos como também ao educador, no sentido em que a partir da rotina ele estrutura e orienta o seu trabalho. Relativamente aos alunos, segundo Hohmann & Weikart (2011, p. 225) “As crianças sentem-se seguras devido à estrutura previsível da rotina diária e dos seus limites claros e apropriados, dentro dos quais elas se sentem livres para desenvolver as suas próprias formas de fazer as coisas.” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 225).

Na rotina diária da educação pré-escolar, está previsto o momento do acolhimento. Na sala de atividades onde desenvolvi o meu estágio, o acolhimento era o primeiro momento do dia e tinha lugar no tapete. É no acolhimento que damos as boas vindas às crianças e as acolhemos na nossa sala de atividades. Este espaço-tempo da rotina é propício ao diálogo e à comunicação onde ocorre a partilha de experiências pessoais. Sendo um momento em que “A comunicação alarga-se, expande-se, contam-se emoções, cria-se empatia” (Formosinho, Andrade, & Formosinho, 2011, p. 76), é neste contexto que a educadora e o grupo conversam sobre o que irá acontecer ao longo do dia. Este momento diário desenvolve-se em grande grupo uma vez que “o tempo em grande grupo como uma oportunidade para crianças e educadores, na sua totalidade, se encontrarem para vivenciar experiências comuns, experiências essas que apoiam e alargam as intenções individuais e de grupos pequenos”. (Hohmann & Weikart, 2011, p. 412). Estes momentos em que o educador e as crianças se reúnem num grande grupo são de extrema importância para as crianças uma vez que lhes inculca um sentido de pertença a um grupo, um sentido comunitário e lhe proporciona um repertório de experiências comuns.

Durante o nosso estágio, com o grupo em questão, também foram vivenciados momentos em pequenos grupos, tal como já estava previsto na rotina diária do grupo. As atividades desenvolvidas em pequeno grupo “proporciona às crianças ocasiões para usarem materiais, fazerem experiências com eles, falarem sobre as suas descobertas e solucionarem problemas que encontram.” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 371). Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997, p. 35) “ torna-se importante o trabalho entre pares e em pequenos 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.” Ao fazer parte de um grupo a criança será confrontada com opiniões e posições diferentes das suas, o que pode desencadear situações de conflito que devem ser geridas através de tentativas de negociação e colaboração. Com a realização de atividades em pequeno grupo as crianças estabelecem diálogos com os colegas do grupo e, naturalmente, os materiais são partilhados por todos. Nas atividades que decorreram em pequenos grupos as crianças foram levadas a cooperar umas com as outras, a partilhar ideias, a discutir hipóteses, a respeitar regras, a dividir tarefas e a partilhar os materiais mais comuns a todos.

Na rotina diária, do grupo de estágio, estava previsto um momento em que as crianças eram divididas pelas áreas de atividades. Neste momento, as crianças formavam pequenos grupos em cada área e brincavam de forma livre. Estes momentos mais livres e espontâneos são muito ricos e de grande importância uma vez que, a criança está a socializar com o outro, a experimentar papéis, a ser confrontado com opiniões divergentes e depara-se com todas essas situações a brincar. Podemos então dizer que “Brincando, as crianças crescem. Elas estimulam os seus sentidos, aprendem a usar os músculos, a coordenar o que veem com o que fazem e ganham domínio sobre os seus corpos. Descobrem coisas acerca do mundo e acerca delas próprias. Adquirem novas competências. Tornam-se mais proficientes no uso da linguagem, experimentam diferentes papéis e – ao reconstruírem as situações da vida real – lidam com emoções complexas.” (Papalia, Olds, & Feldman, 2001). O momento diário destinado à brincadeira livre nas áreas, é de extrema importância para o desenvolvimento social das crianças na medida em “o brincar às casinhas, com bonecos e blocos e camiões é mais susceptível de suscitar a interacção com os colegas do que fazer puzzles, pintar ao cavalete ou em papel ou trabalhar com barro.” (Formosinho *et al* 2006, p. 46). Nestas brincadeiras, as crianças desempenham vários papéis diferentes e assumem identidades distintas e assim “Através do faz-de-conta as crianças adquirem a compreensão do ponto de vista de outra pessoa, desenvolvem competências na resolução de problemas sociais e expressam criatividade.” (Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p. 367). Assim, podemos afirmar que estes momentos, além de proporcionarem diversão para as crianças, as ajudavam a desenvolver competências sociais, ainda, um pouco, contidas pelo seu egocentrismo.

Segundo Mendonça (1994, p. 28) “Piaget considera que para a criança de idade do jardim-de-infância, ou, mais propriamente, desde o início do jogo simbólico, não existe outro ponto de vista para além do seu. Ela é o centro do universo. É, pois, a esta centração da criança sobre si própria em que se estabelece uma confusão entre o seu ponto de vista e o dos

outros que Piaget chama egocentrismo.” Os momentos livres nas áreas ajudam a criança a socializar com o outro, ou seja, a desenvolver competências sociais que a irão auxiliar a se colocar do lugar do outro e a compreender o ponto de vista do outro


As minhas intervenções foram planificadas respeitando a rotina diária da sala de atividades, bem como, todos os momentos que estavam previstos na mesma.

### **3.4.1. Atividades Desenvolvidas no Pré-escolar**

Durante o estágio foram planificadas e desenvolvidas várias atividades que abarcaram todas as áreas do currículo (anexo IV). Na tentativa de motivar o grupo e de seguir com o estava previsto no Projeto Curricular de Grupo (PCT), as atividades lúdicas e o jogo estiveram presentes durante todo o desenvolvimento do meu estágio. Segundo o que constava no PCT e segundo as observações que tive a oportunidade de realizar, o grupo em questão, tinha algumas dificuldades no cumprimento de regras de conduta e regras sociais. Segundo Condessa “Através da atividade do brincar, em que a criatividade, a expressão, o movimento e a ludicidade são privilegiados, a criança apreende também um conjunto de regras e significações sociais dos seus comportamentos que lhe permite adaptar-se à sua cultura (...)” (Condessa, 2009, p. 39). Assim, o jogo, além de ser uma prática motivadora para os alunos, é também uma forma de transmitir regras, não só do funcionamento do jogo mas também regras de convivência e de partilha com os outros.

Ao longo das três intervenções foram realizadas várias atividades (tabela nº 2). Das quais selecionei, apenas, algumas para descrever, analisar e refletir.

#### **Tabela 2 - Atividades desenvolvidas no pré-escolar**

 - Atividades selecionadas para análise e reflexão

Intervenção/Área	Áreas				Atividades
	Linguagem oral e abordagem à escrita	Conhecimento do Mundo	Expressão e Comunicação	Matemática	
1ª Intervenção (5 e 6 de março de 2012)	X				1
		X	X		2
		X			3
		X			4
		X			5
		X			6
			X		7
			X		8
			X	X	9
				X	10
Semana Intensiva (26 a 30 de março de 2012)	X				11
	X				12
	X				13
		X			14
			X		15
			X		16
			X		17
			X		18
			X		19
			X		20
			X		21
			X		22
				X	23
				X	31

Intervenção/Data	Áreas				Atividades
	Linguagem oral e abordagem à escrita	Conhecimento do Mundo	Expressão e Comunicação	Matemática	
3ª Intervenção (7 e 8 de maio de 2012)	X				24
	X				25
	X				26
		X			27
		X			28
			X		29
				X	30
				X	31

### 3.4.2. Descrição e Reflexão das Atividades Desenvolvidas no Âmbito da Temática

#### Caraterização da atividade 4

Tabela 3 : Caraterização da atividade 4

Primeira Intervenção (5 e 6 de março de 2012) – Atividade 4 “Pelos ou penas?”				
Área de conteúdo	Competências		Descritores de desempenho	Material
	Foco	Associadas		
Área de Expressão e Comunicação	-Alargar progressivamente saberes básicos necessários à vida social de forma a ultrapassar a sua experiência direta e as suas vivências imediatas.	-Realizar jogos de movimento de forma a proporcionar a socialização, a compreensão e aceitação de regras e uma educação para a saúde. -Reconhecer as propriedades e características dos objetos, de modo a construir progressivamente a noção de número e a desenvolver o raciocínio lógico. - Desenvolver a linguagem matemática nas suas diferentes formas de expressão, para apropriação do raciocínio matemático nos seus diversos domínios.	-Seguir as regras do jogo; -Realizar deslocamentos em corrida; -Identificar o revestimento de cada animal; - Contar quantos objetos tem um conjunto e utilizar a linguagem (mais ou menos) para compará-los; -Relacionar um número à sua quantidade.	-Duas caixas coloridas, quatro malas e dezasseis cartões com imagens.

## **Descrição da atividade**

Esta atividade foi desenvolvida no dia 6 de março de 2012, aquando da minha primeira intervenção. A mesma foi realizada no pátio exterior da escola e os alunos jogaram em duas equipas. A cada equipa, a equipa A e a equipa B, foi entregue uma caixa com 16 imagens de animais, em formato A5 e duas malas, uma revestida de penas e a outra de pelos. Numa das extremidades do pátio foram colocadas as malas e em frente, na outra extremidade, foram colocadas as caixas. Os alunos ficaram em fila e, ao sinal de partida, seguiram, em corrida, até à caixa retiraram, aleatoriamente, a imagem de um animal e correram para colocá-lo na mala correta de acordo com o seu revestimento. Voltavam para a sua fila e, assim, o próximo colega avançava. Avançaram, sempre, um de cada vez (um de cada equipa). O jogo terminou quando as caixas já estavam vazias. Depois de terminar o jogo, retiraram-se as imagens das malas e confirmou-se, com os alunos, se os animais foram colocados na mala correta.

## **Reflexão da atividade**

Este jogo teve como principal objetivo consolidar o que já havia sido dado ao grupo no dia anterior, ou seja, o revestimento dos animais. Contudo, ao recorrer ao jogo, possibilitei às crianças um momento mais lúdico, de trabalho de equipa. Assim, além de trabalhar o conteúdo, trabalhei a socialização, a afetividade e o respeito pelas regras.

Na educação pré-escolar e de acordo com o que já foi referido, no capítulo 2, seguindo os estádios de desenvolvimento cognitivo de Piaget, Serrão (2009, p. 11) refere que ao realizar jogos em grupo, ao envolver-se em situações sociais, a criança vai-se libertando de um pensamento egocêntrico, vai construindo habilidades sociais que lhe permitem comunicar e interagir com os outros.

Neste sentido, Morais e Medeiros referem que (2007, p. 39) “Nas mais variadas situações educativas, deve-se facilitar as condições para que os estudantes se desenvolvam ao nível das competências interpessoais, já que trabalham uns com os outros, para atingir determinados objectivos. Estas situações poderão permitir que os estudantes testem e avaliem o seu comportamento, enquanto membros de um grupo, lidando com a discordância e com as situações de conflito decorrentes da diversidade de opiniões e crenças pessoais”. Outro

benefício desta atividade foi a oportunidade de inculir, nos alunos, algumas regras que os mesmos tiveram de cumprir para poderem jogar, pois, “ A regra do jogo é o que permite jogar.” (Vayer & Trudelle, 1999, p. 104).

Em suma, ao refletir sobre esta atividade, posso concluir que foi bastante positiva pois, para além de confirmar que o grupo tinha, realmente, compreendido os conteúdos lecionados, serviu, também, para proporcionar um momento mais lúdico, mais entusiasmante e mais apelativo para as crianças e, ainda, permitiu-me trabalhar o cumprimento de regras e a sua importância para o bom funcionamento do jogo.

Contudo, esta atividade poderia beneficiar com algumas alterações. Por exemplo, as crianças teriam tido maior participação se as equipas fossem menos numerosas. Por outras palavras, se cada equipa tivesse tido menos elementos, e com um maior número de imagens, cada criança poderia realizar mais vezes a atividade. Assim o tempo de espera seria mais curto e a criança não teria de ficar muito tempo a aguardar que chegasse a sua vez. O facto de a criança ficar na fila aguardando a sua vez, por um período de tempo, relativamente, longo, gerou alguma distração. Efetuando estas alterações (diminuindo o número de elementos de cada equipa e aumentando o número de imagens para colocar na mala), a atividade teria sido muito mais proveitosa para as crianças e teria havido um maior controlo em relação ao comportamento.

No final da atividade eram as próprias crianças que denunciavam a inflação a uma regra por parte de um colega, o que nos levou a pensar que as crianças, pelo menos algumas, já teriam percebido que sem estas regras não poderíamos jogar.

## Caraterização da atividade 12

**Tabela 4** : Caraterização da atividade 12

Semana Intensiva (26 a 30 de março de 2012) – Atividade 12 “Constrói a tua história”				
Área de conteúdo	Competências		Descritores de desempenho	Material
	Foco	Associadas		
Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Desenvolver a comunicação verbal e não verbal para o progressivo domínio da linguagem e da interação em diferentes situações de comunicação.	Conhecer o código e as funções da escrita para desenvolver a sensibilidade estética, literária e o prazer da leitura.	- Prediz acontecimentos através das ilustrações; - Participa na construção de histórias; - Conta uma história com 6 cartões.	- 24 cartões em tamanho A5; - cartolina; - velcro.

## **Descrição da atividade**

Esta atividade foi desenvolvida no dia 27 de março de 2012, aquando da minha semana intensiva. A mesma foi desenvolvida em grande grupo. Para esta atividade, foram colocados, no tapete, oito sacos numerados de um a oito. No seu interior estavam três cartões, no total de vinte e quatro cartões. No primeiro saco, estavam os três cartões com as frases que davam início à história, no segundo as personagens principais, no terceiro o local onde as mesmas viviam, no quarto a ação que se desenvolveu, no quinto o local onde decorreu a ação, no sexto o vilão, no sétimo o herói e no oitavo saco a frase com que terminou a história. Primeiramente, os cartões foram explorados com as crianças e de seguida foi construída uma primeira história, para servir de exemplo. Após todo o grupo ter compreendido como se procedia a atividade, os cartões foram colocados nos sacos numerados e foi chamada uma criança, de cada vez para retirar, aleatoriamente, um cartão do saco. Os cartões foram sendo numerados e colocados numa cartolina por ordem de acontecimentos. No final, foi selecionada uma criança para contar a história aos colegas.

## **Reflexão da atividade**

No trabalho em grande grupo, em que o educador e as crianças se reúnem em grupo são de extrema importância para as crianças uma vez que lhes inculca um sentido de pertença a um grupo, um sentido comunitário e lhes fornece um repertório de experiências comuns. Segundo Hohmann & Weikart (2011, p.412) “o tempo em grande grupo como uma oportunidade para crianças e educadores, na sua totalidade, se encontram para vivenciar experiências comuns, experiências essas que apoiam e alargam as intenções individuais e de grupos pequenos”. Nesta atividade as crianças teriam de estabelecer uma ligação entre as várias imagens para, assim, construírem a história. Ao proporcionar momentos para que a criança possa “participar na narração de histórias durante os anos pré-escolares cria condições que facilitam a transição para uma leitura independente por parte da criança” (Smith, Cowie, & Blades, 2001, p. 358).

Ao considerarmos o desenvolvimento cognitivo e pessoal da criança, nesta fase de educação pré-escolar, com a aquisição da função simbólica, a criança é capaz de pensar em

determinada coisa sem estar na sua presença. Assim, com esta capacidade, a criança ao construir a história é capaz de pensar nas personagens e nas relações entre elas.

Neste momento, em grande grupo foram desencadeados momentos de diálogo e de participação uma vez que, através das imagens, foram as próprias crianças que construíram a história, estabelecendo os pontos de ligação entre cada uma. Esta história que o grupo construiu poderia ter várias versões uma vez que, a ligação que se estabeleceu entre as diferentes imagens foi construída pela criança, ou seja, estes elementos de ligação podem variar de criança para criança.

As crianças mostraram-se muito entusiasmadas com a atividade, escolheram os nomes das personagens, descreveram cada cartão e todos os colegas puderam participar com sugestões para a construção da história. Quando a história ficou terminada, as crianças contaram-na seguindo as imagens, cada versão tinha algo de diferente e inovador. Na minha opinião, a grande riqueza desta atividade são as inúmeras possibilidades de construção que a mesma permite. As crianças puderam imaginar e fantasiar um mundo que elas próprias construíram, com a contribuição de todos.

Contudo, após refletirmos sobre a atividade, concluímos que esta deveria ser realizada durante um período de tempo mais longo. Dispondo de mais tempo, poderiam ter sido construídas mais histórias que posteriormente, poderiam agrupar-se num livro de grupo criado pelas crianças. Estas histórias poderiam resultar, também, em pequenas dramatizações. É de referir que, num período de tempo mais alargado, esta atividade pode e deve ser realizada várias vezes, construindo histórias novas e cada vez mais complexas.

Em suma, por todos os motivos acima transcritos, acredito que esta tenha sido uma atividade muito positiva, para mim e para as crianças que se mostraram muito satisfeitas com o resultado. É de referir que até os alunos mais tímidos e reservados mostraram vontade de participar, dando algumas sugestões. Contudo, nesta atividade, como são muitas as sugestões das crianças, o educador deve tentar encontrar forma de conjugar todas as ideias que vão surgindo, ajudando a criança a criar um fio condutor para a história.

## Caraterização da atividade 23

**Tabela 5 :** Caraterização da atividade 23

Semana Intensiva (26 a 30 de março de 2012) – Atividade 23 “Contar as amêndoas”				
Área de conteúdo	Competências		Descritores de desempenho	Material
	Foco	Associadas		
Matemática	Tomar consciência do funcionamento do meio próximo de modo a transpor este conhecimento para situações mais distantes fornecendo o conhecimento do mundo como um todo.	Desenvolver a linguagem matemática nas suas diferentes formas de expressão, para a apropriação do raciocínio matemático nos seus diversos domínios.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conta quantos objetos tem uma dada imagem;</li> <li>- Relaciona um número à sua quantidade;</li> <li>- Utiliza os nomes dos números;</li> <li>- Utiliza a linguagem (maior ou menor) para comparar dois números;</li> <li>- Trabalha com diferentes quantidades, adicionando ou subtraindo elementos;</li> <li>- Reconhece os números até 9.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 19 caixas da Páscoa;</li> <li>- 12 recipientes de plástico;</li> <li>- amêndoas (vermelhas, amarelas, verdes e azuis);</li> <li>- imagem de um coelho;</li> <li>- círculos (vermelhos, amarelos, verdes e azuis);</li> </ul>

### Descrição da atividade

Esta atividade foi implementada do dia 23 de março, aquando da minha semana intensiva. Nesta atividade, as crianças foram divididas por duas mesas de trabalho e foi distribuída, para cada uma, uma cesta de Páscoa e uma folha de registo com as imagens de um coelho. No centro da mesa, foram colocados lápis de cor e quatro recipientes com amêndoas vermelhas, verdes, azuis e amarelas. No quadro, foi afixada a imagem de um coelho. Nas patas do coelho, foram colocados alguns círculos com as mesmas cores das amêndoas. Em cada pata estavam círculos de uma cor, por exemplo na pata superior direita foram colocados círculos azuis e na da esquerda amarelos e, assim, sucessivamente. As crianças tiveram de contar quantos círculos estavam em cada pata e colocar o mesmo número e a mesma cor de amêndoas, na sua cesta. Na folha de registo, pintavam o mesmo número de amêndoas e no mesmo local que a imagem do coelho do quadro. No final, as crianças contavam as amêndoas

que tinham na cesta e que estavam registadas na ficha e pintavam-nas na barriga do coelho da sua folha de registo.

### **Reflexão da atividade**

No geral, o grupo revelava algumas dificuldades na área da matemática, naturalmente, esta dificuldade estava mais presente nuns alunos do que noutros. Estas lacunas traduziam-se, essencialmente, no reconhecimento dos números e até mesmo na sua enumeração, logo, esta atividade centrou-se, principalmente nestes dois aspetos, pois “Só através da criação de oportunidades em que se torne fundamental a contagem de objetos é que a criança vai sentindo a necessidade de conhecer os termos da contagem oral e de relacionar os números.” (Castro & Rodrigues, 2008, p. 17).

Como já foi referido no capítulo 2, para as crianças é mais fácil contar manipulando objetos concretos, “As crianças aprendem sobre os números ao trabalharem com objetos passíveis de ser manipulados” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 720). Esta foi uma atividade em que os alunos trabalharam conteúdos matemáticos de uma forma mais apelativa e de acordo com os seus interesses. Além de trabalhar a contagem de objetos, as crianças, sem se aperceberem, também resolveram adições pois, quando pediamos para colocarem o total de amêndoas que tinham na sua caixa na barriga do coelho, de um modo simplificado, as crianças estavam a somar o número de amêndoas que estava em cada membro do coelho.

Através desta atividade, recebemos um feedback muito positivo por parte dos alunos. As crianças estavam a gostar tanto da atividade que tivemos de a prolongar, pois os alunos pediam sucessivamente para que colocássemos mais e mais círculos para que eles pudessem contar. Como esta era uma área que levantava algumas dificuldades, decidimos que iríamos aproveitar o momento e o entusiasmo das crianças para continuar a trabalhar a contagem. É de referir que todos os alunos realizaram com sucesso a atividade, dividiram os lápis de cor e existiu, ainda, alguns casos de interajuda, em que uma criança por iniciativa própria auxiliava um colega que estava a mostrar dificuldades na contagem.

No entanto, ao refletirmos sobre o desenvolvimento desta atividade, concluímos que os alunos poderiam e deveriam ter sido agrupados de modo diferente. Os alunos com menor dificuldade respondiam mais rapidamente que os outros colegas e indicavam a resposta às

outras crianças que se encontravam na mesma mesa. Com algumas chamadas de atenção, este comportamento foi deixando de existir. Contudo, acreditamos que se os alunos tivessem sido agrupados de outra forma a atividade teria sido mais rica e proveitosa. Outro aspecto que poderia ser alterado seria a disposição nos círculos no coelho. As crianças mostraram, ao início, alguma confusão em colocar os círculos na sua folha, no mesmo local que os círculos do quadro. Esta preocupação atrasou a atividade e gerou alguma confusão. Numa próxima implementação deste jogo, acreditamos que devemos começar por outro tipo de imagens, como por exemplo a imagem de uma flor em que os círculos seriam colocados nas pétalas, sem qualquer tipo de ordem.

Com esta atividade, mais apelativa, todos os alunos contaram e, assim, conseguimos atingir o nosso objetivo e fica, mais uma vez comprovado, que através do jogo as crianças estão mais dispostas a aprender e a realizar as atividades, pois estão envolvidas numa atividade do seu interesse, que as estimula.

## Capítulo 4 - O Nosso Estágio no Primeiro Ciclo

De acordo com a Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º Ciclo (2004, p. 23), no que concerne aos princípios orientadores da ação pedagógica no 1º ciclo, o mesmo afirma que “Os programas propostos para o 1.º Ciclo implicam que o desenvolvimento da educação escolar, ao longo das idades abrangidas, constitua uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem **ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras** que garantam, efectivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno.” Assim, o ensino do 1º ciclo deve assegurar aprendizagens motivadoras e estimulantes, relacionadas com a experiência pessoal de cada criança. Devem-se assegurar momentos em grupo com recursos variados e distintos que proporcionem a aquisição de habilidades de socialização.

Tal como no estágio do pré-escolar e, pelos mesmos motivos referidos no capítulo 3, foi necessário efetuar uma caracterização da escola, da sala de aula e da turma onde e, com quem, desenvolvemos o nosso estágio. Para elaboração do projeto formativo (anexo V) e para planificar a nossa ação pedagógica, além da consulta dos documentos norteadores (PEE, PCE e PCT), foi imprescindível desenvolver um conhecimento sobre a escola. Averiguar que possibilidades a mesma oferecia e quais as suas limitações. Desenvolver um conhecimento sobre a sala de aula de modo a estruturar as atividades que iríamos desenvolver e, sobre os alunos, suas facilidades, preferências e limitações.

### 4.1. Caracterização da Escola

A EB1/JI de São Roque situa-se na Canada das Maricas em São Roque e pertence à Escola Básica Integrada Roberto Ivens.

A mesma está dividida em três grandes áreas (anexo VI) e possui, cerca de, dezasseis salas de aula, um refeitório, gabinetes de apoio, um ginásio e um polidesportivo.

Na área 1 (anexo VI), no rés-do-chão, funcionam duas salas de aula, da escola do Livramento, uma sala do 3º ano e outra do 4º ano, que após as 15 horas funciona como ATL. No primeiro andar, existem duas salas de aula, uma do 1º ano e outra do 3º ano, uma sala de apoio especializado e uma área ampla, com algumas mesas, onde os alunos bebem o leite. Em cada piso, existem duas casas de banho e à entrada das salas de aula, existe um espaço com um lavatório e um armário onde são armazenados os materiais de expressão plástica.

Na área 2 (anexo VI), encontra-se a cozinha, o refeitório, o ginásio, três gabinetes de apoio, uma dispensa para armazenar material e duas casas de banho, sendo uma delas destinada aos alunos com necessidades educativas especiais.

Por último, na área 3 (anexo VI), funcionam, no primeiro piso, seis salas do 1º ciclo e no rés-do-chão três salas do pré-escolar e três do 1º ciclo. No piso superior existe uma sala de apoio especializado e quatro casas de banho, no inferior existem, apenas, duas casas de banho. Em ambos os pisos, funciona uma sala de professores.

No recreio, que circunda todas as três áreas da escola, existem dois parques infantis e um campo de jogos.

## **4.2. Caracterização da Sala de Aula**

A sala de aula (anexo VII) fica situada no primeiro piso da área 2 (anexo VI). Tem uma área ampla e bem iluminada, com duas grandes janelas. As secretárias estão dispostas em três filas de quatro secretárias. A mesa da professora está à direita, junto ao quadro, de frente para os alunos. Existem quatro áreas de trabalho, a do português, a da matemática, a do estudo do meio e a das expressões. Além disso, a sala dispõe de dois computadores, de uma biblioteca e de estantes, do lado esquerdo, para guardar o material. Os alunos dos níveis 1 e 2 de aprendizagem ficam nas secretárias em frente ao quadro, de modo a facilitar o apoio mais individualizado. Relativamente às rotinas, e seguindo a ordem alfabética, cada dia um aluno será o chefe e terá de desempenhar algumas funções (distribuir as folhas aos colegas, formar a fila e encaminhá-la até às mesas do lanche). Todas as segundas feiras, de manhã, na aula de português, será realizada a atividade de escrita criativa, nesta, um aluno irá contar oralmente o

seu fim-de-semana e, posteriormente, registá-lo no quadro. Toda a turma participa na construção do texto e faz o seu registo no caderno.

**Tabela 6** - Horário semanal da turma D

<b>Horário</b>	<b>2ª feira</b>	<b>3ª feira</b>	<b>4ª feira</b>	<b>5ª feira</b>	<b>6ª feira</b>
9h-9h45	Português	Português	Português	Português	Português
9h45-10h30	Português	Português	Estudo do Meio	Português	Português
10h30-11h	Intervalo				
11h-11h45	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática
11h45-12h30	Matemática	Educação Física	Matemática	Educação Física	Educação Física
12h30-13h30	Almoço				
13h30-14h15	Estudo do Meio	Matemática	Estudo do Meio	Matemática	Estudo do Meio
14h15-15h	Estudo do Meio/Cidadania	Inglês	Cidadania	Inglês	Expressão Dramática
15h-15h45		Expressão Musical		Expressão Plástica	

### 4.3. Caraterização da Turma

A turma D é bastante heterogénea e abrange três níveis distintos de aprendizagem. É composta por dezoito alunos, sendo seis do sexo feminino e doze do sexo masculino. As idades estão compreendidas entre os oito e os dez anos, tendo a maioria dos alunos oito anos. Dois alunos estão no nível 1 de aprendizagem, dois estão no nível 2 de aprendizagem e os restantes, catorze alunos estão no nível três de aprendizagem. Dos dezoito alunos, seis frequentam o apoio especializado. Após as observações realizadas e a consulta dos processos individuais de cada aluno, passo a uma caraterização mais individual e pormenorizada.

Fazem parte desta turma, dois alunos que se encontram no nível um de aprendizagem (Júlia<sup>2</sup> e Lucas) e dois que se encontram no nível dois (Paulo e Santiago). Estes alunos dispunham de apoio especializado, quatro vezes por semana para os alunos do nível um e

<sup>2</sup> Foram atribuídos nomes fictícios a todos os alunos

duas vezes por semana para os alunos do nível dois de aprendizagem. O aluno Fábio e o Luís, também frequentavam o apoio. O Luís, na área do português realizava atividades para o segundo ano mas, na área da matemática, acompanhava o restante grupo e realizava atividades para o terceiro ano. O aluno Fábio realizava todas as atividades a nível do terceiro ano.

Na generalidade era uma turma participativa e interessada e as maiores dificuldades centravam-se na área do português. As dificuldades na área do português eram mais notórias nos alunos do nível um (Júlia e Lucas), do nível dois (Paulo e Santiago), na Alice, na Catarina, no Luís, no Joaquim, na Maria, no Simão, na Bianca e no Fábio. As dificuldades eram distintas, a Alice, o Luís, o Santiago e o Paulo apresentavam dificuldades na leitura e na produção de textos; os restantes liam com fluência mas apresentavam dificuldades na produção de textos. Os alunos Júlia e Lucas, embora já com alguns progressos, principalmente no caso da Júlia, apresentavam dificuldades na escrita e na leitura. Neste sentido, o apoio mais individualizado, foi indispensável no caso dos alunos do nível um de aprendizagem.

Existiam também, alguns alunos que revelavam insegurança e falta de autonomia, como o Santiago, o Paulo e o Luís em que foi necessário um apoio mais individualizado e uma valorização das tarefas concluídas. É de referir que, o Paulo mostrou progressos principalmente na área da matemática.

Ao longo das atividades desenvolvidas com esta turma, foi necessário uma maior atenção para com os alunos: Júlia, Lucas, Luís, Santiago e Paulo pois, estes necessitavam de um apoio mais individualizado, principalmente na leitura e na interpretação de enunciados.

O trabalho de grupo e o respeito pelas regras de sala de aula foram outros aspetos em que a turma revelava algumas dificuldades. Em relação ao respeito pelas regras de sala de aula, os alunos que apresentavam maiores dificuldades eram o Santiago, o Fábio, o Luís e o Joaquim.

Relativamente à comunicação oral, esta foi bastante estimulada, pois a grande maioria da turma revelava dificuldades no uso correto do português e apresentava um vocabulário reduzido.

#### **4.4. O Funcionamento da Sala de Aula**

Como já foi referido, diariamente era selecionado, por ordem alfabética, um aluno para ser o chefe do dia. Neste sentido, este aluno tinha que desempenhar algumas funções, tais como: entregar a cada colega uma folha, de acordo com a disciplina; fazer a distribuição do material que a professora indicava; organizar e encaminhar a fila para o lanche e para o almoço e por fim relatar à professora algo que possa ter ocorrido na sua ausência. Todas as segunda feiras, também por ordem alfabética, um aluno contava à turma o que tinha feito no fim-de-semana. Toda a turma ouvia com atenção a descrição do colega. Em seguida, o mesmo aluno, redigia, no quadro, o que relatou oralmente. Todos os alunos participavam na construção do texto, faziam correções e davam sugestões, ao mesmo tempo que o passavam para o seu caderno. No final, o aluno que fez o relato passava o texto para o caderno de textos da turma. De modo a seguir a planificação da professora cooperante e a respeitar as rotinas de sala de aula, esta atividade foi realizada em todas as nossas intervenções. Durante esta atividade, os alunos do nível um e dois de aprendizagem realizavam exercícios de português adequados ao seu nível de aprendizagem que, no decorrer das nossas intervenções foram jogos ligados à mesma área.

Com esta turma foi indispensável um apoio mais individualizado, principalmente, a alguns alunos, pois este tipo de apoio “ (...) privilegia o ritmo e o estilo cognitivo de aprendizagem do aluno e reforça o sentido dos modelos temporais na organização da aprendizagem”. (Pacheco & Flores, 1999, p. 169). Tendo esta turma alunos em diferentes níveis de aprendizagem, um apoio individualizado que primorisa o ritmo de cada criança, foi fundamental e imperativo do decorrer do nosso trabalho. Além deste apoio mais individualizado, sentimos a necessidade de adaptar algumas atividades de modo a que todos os alunos pudessem realizar a mesma atividade, com níveis de dificuldades distintos e adequados a cada nível de aprendizagem. Assim, as atividades foram adequadas e adaptadas aos diferentes ritmos e níveis, pois cabe ao professor “(...)gerir melhor o trabalho e orientá-lo, (...) para o respeito das diferenças e dos diferentes ritmos de aprendizagem, para a participação do aluno no seu próprio processo educativo, para uma escola onde o aprender a aprender seja o motor de toda a acção.” (Veríssimo, 2000, p. 14). Logo, uma mesma atividade tinha versões diferentes e adequadas a cada aluno assim, todos realizavam as mesmas

atividades o que foi muito mais motivante, principalmente, para os alunos do nível um de aprendizagem.

#### **4.5. Atividades Desenvolvidas no Primeiro Ciclo**

No decorrer das nossas intervenções foram planejadas e implementadas atividades adequadas à turma e aos distintos níveis de aprendizagem que estavam enquadrados na mesma (anexo VIII). Todas as atividades foram preparadas com o intuito de responder às necessidades e aos gostos das crianças.

De modo a planificar as nossas intervenções, o conhecimento da escola, da sala de aula e fundamentalmente dos alunos foi decisivo. A consulta de documentos como o PEE, PCE, PCT e a planificação da professora cooperante, foram, também, determinantes para a elaboração das nossas sequências didáticas. Neste sentido e de modo a proporcionar experiências de aprendizagem diversificadas, ao longo das nossas intervenções, os alunos realizaram atividades de aprendizagem sistemática, de estruturação, de exploração, de avaliação e de integração. Com a realização destes diferentes tipos de atividades “(...) adquirem-se saberes, desenvolvem-se capacidades, integram-se adquiridos, resolvem-se problemas em contexto.” (Barreira & Moreira, 2004, p. 33). Segundo Barreira & Moreira (2004), cada um destes tipos de atividades tem um objetivo específico. As atividades de exploração permitem ao aluno adquirir novos conhecimentos; as atividades de aprendizagem sistemática permitem aplicar por meio de exercícios os conceitos já adquiridos; as atividades de estruturação permitem relacionar os conhecimentos novos com os anteriormente adquiridos; as atividades de integração permitem, a integração e a mobilização de novos saberes com os anteriormente adquiridos; e, por fim, as atividades de avaliação que permitem detetar dificuldades ou potencialidades nos alunos.

Com base nas características da turma, da sala de aula e da escola e, após consultarmos os documentos norteadores da ação educativa, as atividades desenvolvidas no contexto de ensino do primeiro ciclo foram as seguintes:

**Tabela 7 - Atividades desenvolvidas no primeiro ciclo**

- Atividade selecionada para análise e reflexão

Intervenção/Data	Competências				Atividades
	Competência em Línguas	Competência Matemática	Ciências Humanas e Sociais	Expressão Plástica	
1ª Intervenção (8, 9 e 10 de outubro de 2012)	X				1
		X			2
			X		3
	X				4
		X			5
			X		6
				X	7
	X				8
			X		9
2ª Intervenção (29, 30 e 31 de outubro de 2012)	X				10
		X			11
			X		12
	X				13
		X			14
			X		15
				X	16
	X				17
			X		18
Intervenção/Data	Competências				Atividades
	Competência em Línguas	Competência Matemática	Ciências Físicas e Naturais	Expressão Plástica	
Semana intensiva (de 19 a 23 de novembro de 2012)	X				19
		X			20
			X		21
	X		X		22
		X			23
			X		24
				X	25
	X				26
		X			27
	X		X		28
		X			29
			X		30
				X	31
				X	32
	X				33
		X			34
			X		35
				X	36

Das atividades implementadas ao longo da prática pedagógica, selecionamos uma sobre a qual foi desenvolvido um estudo de caso onde averiguamos a opinião dos alunos em relação a esta atividade. A atividade selecionada foi um jogo de equipas desenvolvido na primeira intervenção e intitulava-se “Vamos Recordar os Símbolos”.

## 4.5.1. Descrição e Reflexão da Atividade Desenvolvida no Âmbito da Temática

### Caraterização da atividade

**Tabela 8** : Caraterização da atividade

<b>Primeira Intervenção (8, 9 e 10 de outubro de 2012) – Atividade 9 “Vamos Recordar os Símbolos”</b>				
Competências			Descritores de desempenho	Material
Área de Conteúdo	Foco	Associadas		
Ciências Humanas e Sociais	Reconhecer a simultaneidade da existência de diferentes valores e culturas e o seu carácter relativo em diferentes espaços e tempos históricos.	Desenvolver atividades cooperativas promotoras de autonomia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar os símbolos locais (bandeiras e brasões) da freguesia e do concelho.</li> <li>- Identificar os símbolos regionais (bandeira) dos Açores e da Madeira</li> <li>- Identificar os símbolos nacionais (bandeira nacional).</li> <li>- Cooperar e agir de forma solidária com os outros.</li> <li>- Mostrar autonomia nas decisões acordadas com o grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 5 Bandeiras nacionais</li> <li>- Cartões com perguntas sobre os conteúdos trabalhados</li> <li>- Peças para construir as bandeiras nacionais.</li> </ul>

### Descrição da atividade

Nesta atividade, os alunos foram divididos em cinco equipas. Os alunos foram agrupados com base nos registos de observação que já havia realizado. As equipas eram:

Equipa 1: Bianca, Paulo, Rita e Rui

Equipa 2: Júlia, André, Gustavo e Santiago

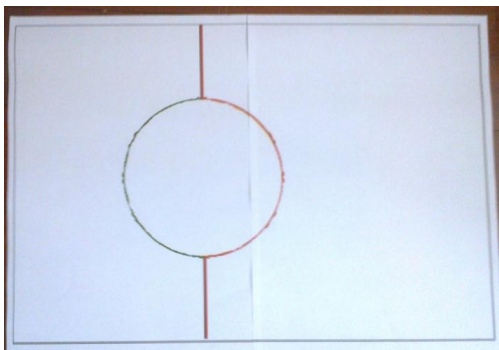
Equipa 3: Luís, Fábio, Catarina e Joaquim

Equipa 4: Alice, Simão e Ricardo

Equipa 5: Lucas, Diogo e Maria

A cada equipa foram entregues os seguintes materiais:

- Uma bandeira de Portugal em branco.



- Os símbolos para completar a bandeira de Portugal



Existiam vários cartões de perguntas que foram realizadas de acordo com o número da equipa, começou pela equipa número 1 e percorria todas as equipas voltando de novo à primeira. Ao responder corretamente a uma pergunta, a equipa recebia uma peça para completar a sua bandeira. Todas as perguntas estavam relacionadas com o tema que tínhamos trabalhado com os alunos, logo, esta foi uma atividade de consolidação de conhecimentos.

O jogo terminou quando a primeira equipa conseguiu completar a sua bandeira.



No início do jogo, foi dado a conhecer às equipas as regras que teriam de cumprir para participarem na atividade. As regras eram as seguintes:

- Cada equipa tinha que eleger um porta-voz
- O porta-voz tinha a função de, após ter discutido a resposta com a equipa, ser o único a dar a resposta final às questões.
- Sempre que uma equipa respondesse corretamente, recebia uma peça para completar a sua bandeira.
- Quando uma equipa dava a resposta errada não recebia nenhuma peça e a mesma pergunta era feita à equipa seguinte.

No decorrer da atividade, os alunos sugeriram algumas regras que começaram a ser implementadas, estas foram:

- Os cartões das perguntas seriam retirados, aleatoriamente, pelos elementos da equipa.
- Não poderia ser sempre o mesmo elemento da equipa a retirar o cartão. Cada equipa estabelecia a ordem.
- A equipa que respondesse sem ser na sua vez perdia uma peça da sua bandeira.

### **Reflexão da atividade**

Como já foi referido anteriormente, foi realizado um estudo de casos para averiguar a opinião dos alunos em relação a esta atividade.

No decorrer do jogo, os alunos mostraram algumas dificuldades em trabalhar em grupo nomeadamente, na discussão das respostas e na seleção do porta-voz. No início do jogo, esta dificuldade suscitou alguma agitação e descontentamento por parte de alguns alunos. Contudo, ao longo da atividade, cada equipa foi-se organizando, foram necessárias algumas chamadas de atenção da nossa parte, mas a atividade começou a correr bem. Os alunos compreenderam as regras do jogo e começaram a cumpri-las nomeadamente, no que respeita às funções do porta-voz e à participação de toda a equipa na discussão da resposta.

Sendo esta uma atividade lúdica, um jogo, todos os alunos se mostraram, logo de imediato, muito interessados e entusiasmados pela atividade. Como afirmou o Estagiário 2,

aquando da sua entrevista, “(...) entusiasma-se logo basta, principalmente no 1º ciclo, basta dizer vamos fazer um jogo é um entusiasmo (...)”. De facto isto é uma realidade, o jogo é uma atividade privilegiada pelas crianças, ele faz parte da infância. Neste sentido, Chateou (1975, p. 16) afirmou que “Perguntar porque joga a criança, é perguntar porque é criança.”. Logo, conclui-se que o jogo faz parte da infância e da natureza da criança.

Do ponto de vista dos estádios de desenvolvimento de Piaget e Erikson, as crianças desta faixa etária desenvolvem as suas habilidades sociais e começam a pertencer a grupos. Do mesmo modo, o tipo de jogo definido por Piaget para esta fase é o jogo de regras que se desenvolve num contexto social. Assim e de acordo com o que foi referido no capítulo 2, a formulação, a compreensão e o cumprimento da regra, segundo Sprinthall e Sprinthall (1993, p. 109), é nesta faixa etária bastante significativo e ultrapassa o significado da própria atividade.

Para além de ser uma atividade privilegiada pelos alunos, é também, uma forma de inculcar algumas regras. De acordo com Resendes (2012, p. 36) “ (...) o jogo é uma atividade lúdica regida por códigos e por regras, respeitadas pelos seus intervenientes”. Qualquer jogo tem regras que os participantes têm de respeitar e cumprir para poderem jogar. Na entrevista, realizada com os alunos, à pergunta “3.1 – Achas que essas regras serviam para quê?”, o Aluno A5 respondeu dizendo “Para agente conseguir jogar.”. Com esta resposta conclui-se, que o aluno compreendeu a importância de cumprir as normas do jogo. Os restantes alunos que, também, responderam à entrevista, afirmaram que as regras serviam para trabalhar em grupo, para haver organização e para não gerar confusão. Assim, conclui-se que este jogo, este tipo de atividade lúdica, contribuiu para que os alunos compreendessem o fundamento da regra.

É de salientar que o jogo proporciona o trabalho de equipa/grupo que, de acordo com Morgado (2001, p. 50), “(...) a investigação recente produzida no âmbito da psicologia educacional tem vindo a demonstrar o impacto positivo que as *interacções*, nomeadamente entre alunos, podem produzir, quer ao nível das aquisições, quer ao nível dos processos que as suportam, sugerindo que devem ser nitidamente privilegiadas formas de trabalho e de organização que contemplem a realização de *trabalho em grupo* (...)”. O trabalho que exija troca de opiniões e de ideias e, ainda, tomadas de decisões em conjunto é um grande estímulo para o desenvolvimento de habilidades sociais.

No que concerne ao comportamento dos alunos, acreditamos que ao realizar, com mais frequência, trabalhos de equipa e jogos na sala de aula, a confusão verificada no início da atividade já não seria tão visível. Este comportamento das crianças verificou-se, porque as mesmas tinham dificuldade em trabalhar em grupo, o que pode ser superado proporcionando momentos de trabalho conjunto com distribuição clara e precisa das tarefas que cada elemento terá que realizar.

Em suma, posso concluir que esta atividade não se cingiu, apenas, à consolidação de conteúdos mas, também teve como objetivo, consciencializar os alunos para a necessidade de cumprir as regras inerentes ao jogo e para a importância do saber trabalhar em grupo. Ao refletir sobre esta atividade e após ter realizado a análise das entrevistas realizadas aos alunos, posso afirmar que este jogo foi benéfico a vários níveis e foi, ainda, muito estimulante para a turma.

## **Capítulo 5 - O estudo: A Atividade Lúdica em Contexto de Estágio**

### **5.1. Apresentação da Temática e Introdução ao Estudo**

Ao participar em atividades lúdicas a criança explora o mundo, toma consciência de si própria, aprende a reconhecer as suas competências e as suas limitações e ainda desenvolve a sua personalidade. Tal como afirma Henriques (2001, p. 14) “(...) actividade lúdica é o melhor suporte para a aprendizagem e para o desenvolvimento em geral, tanto afetivo quanto social.”, isto, porque é através do brincar que a criança comunica, expressa os seus pensamentos e sentimentos e constrói relações pessoais saudáveis.

É muito importante incentivar as crianças para a aprendizagem, mas através das atividades lúdicas, que vão ao encontro dos interesses das mesmas, a aprendizagem dos conteúdos das diferentes disciplinas poderá tornar-se mais motivadora e agradável.

As crianças dos nossos dias revelam uma grande resistência ao cumprir regras que vão desde as regras sociais mais básicas até, por exemplo, às de comportamento na sala de aula. O jogo é uma atividade que, além de ir ao encontro dos interesses das crianças, possibilita a aprendizagem de regras pois, “ (...) para que haja diversão é necessário que os brincantes cumpram com certos acordos, respeitem algumas regras e realizem determinadas ações, sem as quais não seria possível brincar”. (Spréa, 2010, p. 11). Será através da aprendizagem destas regras do jogo que as crianças irão desenvolver competências de socialização. Integram-se primeiramente num grupo de jogo que já tem as suas regras, cumpridas com rigor pelos seus membros, para posteriormente se integrar numa sociedade como um adulto responsável, autónomo e consciente dos seus direitos e deveres.

Finalmente, poderá dizer-se que o lúdico promove o desenvolvimento integral da criança. Através de atividades lúdicas a criança experimenta diferentes papéis, relaciona-se com o outro, toma consciência do seu próprio corpo e das suas capacidades e limitações, adapta-se mais facilmente às situações, confronta-se com o outro e com as suas ideias e desenvolve um sentimento de pertença a um grupo. A atividade lúdica promove muitos outros aspetos, mas em primeiro lugar privilegia a criança e o que a motiva para a aprendizagem.

Considerando todos estes aspetos relacionados com a atividade lúdica, podemos concluir que esta é uma atividade que pode trazer imensas vantagens para o desenvolvimento

da criança. Neste sentido, conclui-se ser pertinente averiguar a aplicação deste tipo de atividade em sala de aula. Para tal, foram formulados alguns objetivos relacionados com a temática em questão, tais como:

- Compreender as potencialidades da atividade lúdica no contexto educacional da Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico;
- Explorar as potencialidades práticas das atividades lúdicas em articulação com os diferentes conteúdos/ áreas e disciplinas que constam no currículo;
- Explorar os vários tipos de jogos, com estruturas e potencialidades variadas;
- Compreender as principais discrepâncias entre a atividade lúdica na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.
- Averiguar os discursos e as práticas de estagiários aquando da sua prática pedagógica, sobre as potencialidades ou as limitações da atividade lúdica em contexto escolar de Educação Pré-Escolar e Ensino 1º Ciclo do Ensino Básico.
- Perceber a influência da atividade lúdica no processo de ensino-aprendizagem em contexto escolar de Educação Pré-Escolar e Ensino 1º Ciclo do Ensino Básico.

Para tal, foi desenvolvido um estudo com estagiários que haviam aplicado o jogo em sala de aula, num contexto de estágio pedagógico. Por outro lado, as opiniões dos alunos, que desenvolveram atividades lúdicas na sala de aula, também pareceram pertinentes para dar resposta aos objetivos.

Neste sentido, foram elaborados dois estudos de casos, um primeiro estudo com quatro estagiários do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, que frequentavam a 3ª edição, no ano letivo 2012-2013, da Universidade dos Açores. O segundo estudo foi desenvolvido com os alunos do 3º ano que pertenciam à turma D da EB1/JI de São Roque, turma com a qual desenvolvi a minha prática pedagógica. Em ambos os estudos foram implementadas entrevistas semiestruturadas que posteriormente foram sujeitas a uma análise onde as respostas obtidas nas duas entrevistas foram agrupadas em categorias, subcategorias e em indicadores.

Ao longo deste trabalho, os dois estudos serão mencionados como Estudo 1, relativo aos estagiários, e o Estudo 2 desenvolvido com os alunos.

## **5.2. Estudo 1**

Este estudo de caso realizou-se no ano de 2012. Um estudo de caso consiste num “(...) plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o “caso””. (Coutinho & Chaves, 2002, p. 223). Segundo Yin (1994) citado em Coutinho e Chaves (2002, p. 224), um estudo de casos “é a estratégia de investigação mais adequada quando queremos saber o “como” e o “porquê” de acontecimentos atuais (contemporary) sobre os quais o investigador tem pouco ou nenhum controlo” Assim, este estudo surgiu como uma tentativa para compreender qual a opinião de estagiários em relação ao recurso ao jogo na sala de aula. Neste sentido, de perceber quais as vantagens e as desvantagens encontradas pelos estagiários aquando da implementação de um jogo com a sua turma, este estudo será de enfoque qualitativo.

De modo a dar resposta a este estudo, será realizada uma análise, que de acordo com Campomar (1991, p. 97) nestes estudos “As análises deverão ser feitas principalmente por analogias, contendo comparações com teorias, modelos ou outros casos”. Assim, irei recorrer a autores que fundamentem o meu estudo, na tentativa de comparar a opinião dos estagiários com a dos mesmos.

### **5.2.1. Metodologia do Estudo**

Este estudo realizado com quatro estagiários teve como principal objetivo responder à pergunta de partida

“Quais os efeitos da aplicação de um jogo em sala de aula?”

#### **Os Participantes**

A seleção dos entrevistados foi por conveniência. Todos os entrevistados pertenciam à turma de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, que frequentavam a 3ª edição, no ano letivo 2012-2013, da Universidade dos Açores e

desenvolveram o seu estágio pedagógico na mesma escola (EB1/JI de São Roque). Foram selecionados os estagiários de duas turmas, uma do quarto ano e outra do terceiro ano, a entrevista foi realizada a dois estagiários de cada uma das turmas. É de referir que os quatro entrevistados se encontravam no mesmo processo de aprendizagem, na mesma instituição educativa e todos aplicaram o jogo em sala de aula e que ao longo do trabalho serão mencionados por E1, E2, E3 e E4.

### **O Instrumento de Pesquisa**

Para dar resposta à questão de partida, foi elaborada uma entrevista semiestruturada (anexo IX). Com este método de recolha de dados, “(...) tínhamos como objetivo conseguir uma maior compreensão e conhecimento de um determinado domínio (...)” (Cunha, 2007, p. 73). Tendo em conta a natureza do estudo, optei por aplicar uma entrevista, pois esta “(...) constitui uma das técnicas mais utilizada na metodologia qualitativa, resultando de uma negociação entre o entrevistador e o entrevistado com o fim de descobrir o significado das representações no pensamento do professor – realidades e ações.” (Cunha, 2007, p. 77).

A opção por uma entrevista semiestruturada baseou-se no facto desta ser menos rígida proporcionando, assim, uma maior flexibilidade, o que permite aprofundar mais o tema pois, dependendo das respostas dos entrevistados, poderia colocar mais perguntas que achasse pertinentes. Assim, este tipo de entrevista funciona como um diálogo, entre o entrevistador e o entrevistado, sobre um tema específico.

A entrevista, elaborada neste estudo, foi aplicada aos quatro estagiários selecionados a quem foi pedida a colaboração para a implementação da entrevista. Todos foram previamente informados acerca da natureza e dos objetivos do estudo. Primeiramente, todas as questões foram lidas aos entrevistados, de modo a contextualizar e a definir o objetivo da entrevista, bem como, em esclarecer algumas dúvidas que poderiam surgir antes de iniciar a entrevista.

A entrevista, aplicada aos estagiários, foi constituída por um conjunto de 6 questões:

**Tabela 9** : Guião de questões da entrevista aplicada aos estagiários

Guião das questões aplicadas aos estagiários	
Grupo 1	1. Durante o seu estágio implementou algum(ns) tipo(s) de jogo em sala de aula?
	1.1. Se sim, com que propósito?
	1.2. Quais as áreas do currículo que privilegiou aquando da sua implementação e porquê?
	1.3. A que conclusões chegou após a concretização do jogo?
Grupo 2	1.4. Em que nível de ensino (Pré-Escolar ou 1.º Ciclo) recorreu mais ao jogo e porquê?
	2. Na sua perspetiva, o que representam, para os alunos, os jogos e as atividades lúdicas?
	3. Na sua opinião, que importância tem o jogo nos vários domínios de desenvolvimento (motor, cognitivo, afectivo, social) dos alunos?
	4. Na sua opinião, que importância tem o jogo nas várias fases de aprendizagem (experimentação, aquisição, aplicação, consolidação) dos alunos?
	5. Enumere algumas vantagens e desvantagens do recurso ao jogo em sala de aula.
	6. Indique o balanço do recurso ao jogo no processo do seu estágio.

As questões foram agrupadas em dois grupos. O primeiro grupo remetia para uma reflexão da experiência do estagiário aquando da sua prática pedagógica. O segundo grupo remetia para a opinião dos entrevistados relativamente ao recurso ao jogo, as suas vantagens e desvantagens e o seu contributo para o desenvolvimento dos alunos.

### 5.2.2. A Análise das Respostas

O teor das respostas dadas à entrevista foi sujeito a uma análise que posteriormente deu origem às categorias, subcategorias e indicadores, sistematizados na tabela seguinte, que foram elaborados em função das respostas dos estagiários e que constituíram as unidades de registo. A análise efetuada, neste estudo de caso, foi uma análise de conteúdo. A mesma destina-se a analisar dados qualitativos e traduz-se por ser “(...) um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida.” (Esteves cit. in Lima, J.A. & Pacheco, 2006, p. 107).

**Tabela 10** : Sistema de Categorias do Estudo 1

Categories	Subcategories	Indicators
1. Motivos para a implementação de um jogo	1.1 Introdução de temáticas	
	1.2 Consolidação de conteúdos	
	1.3 Revisão de conteúdos	
	1.4 Motivar os alunos	
2. O jogo como estratégia nas diferentes áreas de conteúdo	2.1 Todas as áreas	
	2.2 Área específica	
3. O recurso ao jogo nos vários níveis de ensino	3.1 Na educação pré-escolar	
	3.2 No ensino do primeiro ciclo	
	3.3 Em ambos os níveis de ensino	
4. Importância do jogo	4.1 Domínios de desenvolvimento	4.1.1 Motor
		4.1.2 Cognitivo
		4.1.3 Afetivo
		4.1.4 Social
	4.2 Fases de aprendizagem	4.2.1 Experimentação
		4.2.2 Aquisição
		4.2.3 Aplicação
		4.2.4 Consolidação

### 5.2.3. Apresentação e Discussão dos Resultados

Para facilitar a apresentação dos conteúdos analisados, foi construída uma tabela para cada categoria, onde constam pequenos excertos das respostas dos estagiários. No final de cada tabela, é realizada uma análise, na tentativa de fundamentar as opiniões dos estagiários referentes à aplicação do jogo no contexto de sala de aula.

**Tabela 11** : Categoria 1 – Motivos para a implementação de um jogo

Categories	Subcategories	Unidades de registo (excertos das respostas dos estagiários)	Estagiários
1. Motivos para a implementação de um jogo	1.1. Introdução de temáticas	-“(…) como introdução também pode ser um bom meio se os quisermos motivar para alguma temática.”	E3
		-“(…) para introdução, também acho que, pode ser uma maneira de introduzir um conteúdo.”	E1
	1.2. Consolidação de conteúdos	- “ É assim, na minha prática trabalhei mais o jogo para consolidação (…)”	E2
		-“ É bom para consolidar (…)”	E3
1.3. Revisão de conteúdos	-“(…) e também no final para rever esses mesmos conteúdos e ver se realmente tinham adquirido da melhor forma, da melhor maneira.”	E4	
	-“Também utilizei para fazer a revisão de alguns conteúdos.”	E1	
1.4. Motivar os alunos	- “As atividades que preparava, se dava pra introduzir um jogo, é claro eu preferia porque eles ficavam muito mais motivados e sei que gostavam mais.”	E1	
	-“(…) para os alunos é sempre uma atividade de entusiasmo, uma coisa que sai fora da rotina deles, portanto é bom para motivar.”	E3	

Através da leitura desta tabela, pode-se deduzir que os estagiários entrevistados indicaram, como motivos para a implementação do jogo, a introdução de temáticas, a consolidação de conteúdos, a revisão dos conteúdos e a motivação dos alunos. De acordo com Moyles (2002, p. 100), o lúdico é “ (...) um meio valioso para iniciar, promover e sustentar a aprendizagem de uma estrutura curricular.” Segundo o que foi referido pelos entrevistados, o jogo é também muito benéfico para consolidar e para rever conteúdos apreendidos pois, “ A existência de ambientes lúdicos em situações de aprendizagem escolar permite que as crianças obtenham mais facilidade em assimilar conceitos (...)” (Neto, 2009, p. 24). Os alunos ficam mais recetivos a um tema quando este os motiva e desperta o seu interesse, com o jogo, a criança sente-se “ (...) satisfeita porque está a realizar uma atividade que lhe dá prazer (...)” (Dias, 2005, p. 127). Logo, a introdução de um tema através do jogo será muito mais apelativa e interessante para as crianças.

Segundo o Estagiário 2, relativamente à questão com que propósito implementou o jogo, o mesmo respondeu que “O jogo, acho que um dos propósitos maiores é motivar as crianças, principalmente no 1º ciclo, motivar para temas que não têm tanto interesse, que as crianças não se interessam tanto como a história e o português, às vezes áreas mais complicadas, tentar de uma forma lúdica chegar aos conceitos mais complicados, às áreas mais complicadas.”.

Neste sentido, o jogo é um meio para introduzir temáticas, rever e consolidar conteúdos e para motivar os alunos, despertando o seu interesse pelo conteúdo a ser lecionado.

**Tabela 12 :** Categoria 2 – O jogo como estratégia nas diferentes áreas de conteúdo

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo (excertos das respostas dos estagiários)	Estagiários
2. O jogo como estratégia nas diferentes áreas de conteúdo	2.1. Todas as áreas	-“(...) eu fiz jogos nas várias áreas(...)”	E2
		-“(...) fiz jogos em quase todas, expressão dramática, educação física, estudo do meio, matemática, português, acho que foi mesmo a quase tudo.”	E1
	2.2. Área específica	-“Recordo-me que implementei jogos mais ligados com a expressão motora, com a educação física e motora.”	E3
		-“(...) no primeiro ciclo ai já foi privilegiado mais a área de estudo do meio.”	E4

Quanto à aplicação dos jogos relativamente às áreas de conteúdos, alguns dos estagiários realizaram jogos privilegiando alguma área de conteúdo, enquanto que outros afirmaram ter implementado jogos em todas as áreas. Segundo o Estagiário 2, o jogo “(...) pode ser implementado em qualquer área é muito flexível, pode mudar as regras, pode mudar os conteúdos, há jogos que se pode trabalhar de mil e uma maneiras, pode ser trabalhado em todas as áreas de conteúdo em vários níveis (...)”.

No mesmo sentido o Estagiário 1 afirma que “(...) o jogo ao ser flexível e dar para fazer qualquer coisa em qualquer área, dá para fazer em qualquer nível de ensino.”. Conclui-se, então, que o jogo pode ser implementado em todas as áreas e domínios. Jarvis (2011, p. 25) estende o conceito de flexibilidade do jogo, afirmando que “ (...) a brincadeira é uma experiência flexível e auto direcionada, que serve tanto para as necessidades de uma criança individualmente como para a sociedade futura na qual ela viverá na vida adulta”.

Neste sentido, o jogo satisfaz as necessidades da criança e fornece-lhe as bases para se tornar num adulto com competências variadas e habilidades sociais.

**Tabela 13 :** Categoria 3 – O recurso ao jogo nos vários níveis de ensino

Categories	Subcategorias	Unidades de registo (excertos das respostas dos estagiários)	Estagiários
3.O recurso ao jogo nos vários níveis de ensino	3.1 Na educação pré-escolar	-“(...) e até, a nível do pré-escolar, acho mais interessante.”	E3
	3.2 No ensino do primeiro ciclo	- “No 1º ciclo acho que sim, acho que é importante deves em quanto fazer.”	E3
	3.3 Em ambos os níveis de ensino	-“Assim, utilizei o jogo nos dois níveis de ensino (...)” - “Recorri aos dois, não privilegiei nenhum nível de ensino.”	E4 E1

Relativamente à análise da implementação do jogo no ensino pré-escolar e no primeiro ciclo, é de referir que, todos os estagiários entrevistados, utilizaram o jogo em ambos os níveis de ensino. Contudo, a maioria dos entrevistados (três) referiram que recorreram mais ao jogo na educação pré-escolar. Ao responder à questão “ Em que nível de ensino (Pré-escolar ou 1º Ciclo) recorreu mais ao jogo? Porquê?” o Estagiário 2 respondeu que “Sem dúvida no pré-escolar, temos um currículo muito mais flexível que conseguimos adaptar melhor (...)”.

No entanto, o jogo pode e deve ser aplicado em ambos os níveis, mas as crianças já não apresentam a mesma idade e os seus interesses e necessidades são distintos em ambos os ciclos, logo, as características do jogo e os seus objetivos, não podem ser os mesmos. De acordo com Papalia, Olds e Feldman (2001, p. 366) “(...) à medida que as crianças crescem, os seus jogos tendem a tornar-se mais sociais e mais cooperativos. No início brincam sozinhos, depois ao lado de outras crianças e, finalmente, em conjunto.” Neste sentido “ As crianças progredem de um *jogo repetitivo* simples, envolvendo movimentos musculares (como fazer rolar uma bola), para três formas progressivamente mais complexas: *jogo de construção* (construir uma torre de blocos), depois *jogo de faz-de-conta* (brincar aos médicos) e *jogos formais com regras* (jogo da macaca e berlindes).” (Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p. 366).

No ensino do primeiro ciclo, os alunos brincam, ou jogam, em conjunto, maioritariamente, jogos formais com regras. Assim, relativamente à implementação do jogo no primeiro ciclo, o Estagiário 4 afirmou que “No 1º ciclo foi muito útil, porque tínhamos um grupo de crianças que tinham algumas dificuldades em cumprir regras e nós, enquanto núcleo de estágio, decidimos que através do jogo seria uma forma de combater este mesmo problema, resultado, este, que no fim, ficamos muito satisfeitos, houve grandes melhorias (...)”. Logo, adequando o jogo às idades e aos interesses dos alunos, o resultado pode ser muito positivo.

**Tabela 14** : Categoria 4 – Importância do jogo

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo (excertos das respostas dos estagiários)	Estagiários
4.Importância do jogo	4.1. Domínios de desenvolvimento	4.1.1 Motor	-“A nível da educação física, nesses níveis de pré e 1º ciclo é tudo a nível de jogo, é o meio mais importante para desenvolver essa área física.” -“A nível motor, através das atividades de educação física, por exemplo os jogos de estafetas, eles desenvolvem a parte motora (...)”	E2 E1
		4.1.2 Cognitivo	-“ E no cognitivo, pronto desenvolve o raciocínio a parte cognitiva quando têm de pensa para dar uma resposta, entre outros.” -“ (...) como os motiva a criança também pode desenvolver a nível cognitivo.”	E1 E3
		4.1.3 Afetivo	-“ O que também não impede que isto esteja dissociado do afetivo, porque é muito importante nestas idades, principalmente conjugar o afetivo com o social.” -“(…) o contato com as outras crianças, o saber chegar a acordo com os colegas, isso tem tudo muita importância e o jogo trabalha esses níveis.”	E1 E2
		4.1.4 Social	-“(…)os jogos de equipas e de pares, também desenvolvem o domínio social, em que eles têm que respeitar o outro, respeitar as regras, saber conviver com o outro.” -“(…) as crianças têm que interagir umas com as outras, têm que cumprir regras (...)”	E1 E4

4.2 Fases de aprendizagem	4.2.1 Experimentação	-“É possível aplicar o jogo com o intuito que eles experimentam alguma temática ou algum tema.” -“(…) a experimentação como forma de os cativar a um tema (…)”	E1 E3
	4.2.2 Aquisição	- É possível, também que eles adquiram conhecimentos e conteúdos através de um jogo (…)” -“(…) a intenção era que fosse introduzido nas crianças uma nova matéria (…)”	E1 E4
	4.2.3 Aplicação	-“(…) e vê-se aí na sua aplicação, se eles aprenderam ou não.” -“Como aplicação também pode servir para ver se os alunos conseguem aplicar os conteúdos.”	E1 E2
	4.2.4 Consolidação	-“(…) se for como consolidação acho que sim serve sempre (…)” -“(…) trabalhei mais o jogo para consolidação, mais como um resumo, um apanhado geral de tudo (…)”	E3 E2

Todos os entrevistados referiram que o jogo era importante em todos os domínios de desenvolvimento. Segundo Dias (2005,p. 121) “O jogo é importante para a saúde física, social e emocional. É por meio do jogo que o Ser se exprime mais genuinamente e exerce as suas relações com o mundo, com as pessoas e com os objectos. É espaço de prazer, de liberdade, de criação, de descoberta e de invenção.”. A nível do desenvolvimento cognitivo, Jowett e Sylva (1986), citados por Moyles (2002, p. 100) afirmavam que, “A educação infantil avançou muito, mostrando que as crianças realmente se desenvolvem cognitivamente e afectivamente a partir do brincar, dentro de um ambiente bem-organizado.”. Tendo em conta o que foi acima citado, conclui-se, tal como na opinião dos entrevistados, que o jogo é um meio benéfico para o desenvolvimento a nível motor, social, afetivo e cognitivo.

O jogo promove a aprendizagem em todas as fases desde a experimentação à consolidação, passando pela aplicação e aquisição. Froebel (1782-1852) citado por Jarvis, Brock e Brown (2011,p. 44) defendia “que a brincadeira é o modo como as crianças integram sua aprendizagem, ganham compreensão, aplicam esse entendimento e começam a trabalhar de maneira mais abstracta.”. Neste sentido através do jogo a criança experimenta, adquire, aplica e consolida os conteúdos aprendidos.

#### **5.2.4. Conclusões Parciais**

Considerando os objetivos do estudo, é chegado o momento de apresentar as principais conclusões que, dado a natureza do estudo e a dimensão do número de participantes, não poderão ser generalizadas.

Temos consciência que teremos alcançado, na generalidade, os objetivos a que inicialmente nos propusemos e que para este estudo são:

- Compreender as potencialidades da atividade lúdica no contexto educacional da Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico;
- Compreender as principais discrepâncias entre a atividade lúdica na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.
- Averiguar os discursos e as práticas de estagiários aquando da sua prática pedagógica, sobre as potencialidades ou as limitações da atividade lúdica em contexto escolar de Educação Pré-Escolar e Ensino 1º Ciclo do Ensino Básico.

Após a análise das entrevistas realizadas aos estagiários, podemos concluir que de acordo com a sua perspectiva o recurso ao jogo na sala de aula apresenta as seguintes vantagens:

- Motiva e desperta o interesse dos alunos;
- Pode ser aplicado em diferentes áreas ou domínios e em diferentes níveis de ensino;
- Pode ser utilizado para introduzir conteúdos e para revê-los;
- É importante em todos os domínios de desenvolvimento (motor, cognitivo, afetivo e social);
- Proporciona possibilidades de trabalho em equipa;
- Estimula para a compreensão e para o cumprimento da regra.

Todos os entrevistados salientaram que o jogo tem como vantagens motivar e cativar as crianças, ser flexível e poder ser implementado em qualquer área, proporcionar o trabalho

de equipa, a compreensão e o cumprimento de regras. Relativamente ao trabalho de grupo ou de equipa, este é muito benéfico para as crianças, pois promove a troca de ideias, o sentido de solidariedade e de cooperação. As decisões acordadas pelo grupo «(...)tendem a uma melhor fixação e provocam alterações positivas no comportamento dos sujeitos.» (Silva, 1992, p. 67).

Ao trabalhar em grupo, ou seja, “No jogo colectivo a criança aprende o que é ganhar e perder, aprende a decidir o que é justo e o que é errado, a escolher e a ser escolhido, aprende a trabalhar valores como o respeito, a honestidade, a cooperação, a justiça ou a tolerância. Assim, com os jogos, a criança vai aprendendo a viver em sociedade, a relacionar-se com os outros, com as regras sociais, consigo mesmo de forma a construir o seu desenvolvimento integral.” (Dias, 2005, p. 126).

Neste sentido, conclui-se que o jogo em pequenos grupos ou equipas é fundamental para desenvolver no aluno habilidades sociais e para lhe inculcar o respeito pelas regras de funcionamento do jogo, pois “A regra do jogo é o que permite jogar.” (Vayer & Trudelle, 1999, p. 104). Em primeiro lugar, o aluno aceita e cumpre a regra do jogo para depois, mais facilmente, aceitar, compreender e cumprir as regras de sala de aula.

Relativamente às desvantagens do recurso ao jogo, conclui-se que as mesmas surgiam principalmente de duas ordens de factores:

1. O comportamento dos alunos face ao jogo;
2. A aprendizagem dos conteúdos.

No que concerne às desvantagens do jogo, todos os estagiários referiram que uma das grandes desvantagens se centrava no comportamento dos alunos e na forma como eles lidavam com o jogo. Quando o jogo é uma atividade à qual os alunos não estão habituados, é normal que esta desperte maior confusão contudo, após um certo tempo a interação com o jogo, os seus comportamentos aquando da realização do mesmo vão-se adequando à sua dinâmica.

Relativamente à aprendizagem dos conteúdos, um aspeto apontado pelos inquiridos era a falta de atenção notória no comportamento dos seus alunos, face à aprendizagem de conteúdos através do jogo. Contudo, de acordo com Moyles (2002, p. 106) “As atitudes, a motivação, a perseverança, a concentração, a cooperação, a reflexão, a autonomia e o

divertimento como aprendiz são alguns dos aspectos do currículo que não podem ser determinados dentro das fronteiras de um assunto.”, segundo o mesmo autor “As crianças exibem todos esses traços ao brincar (...)” (Moyles, 2002, p. 106). Logo, conclui-se que a falta de concentração ou de atenção das crianças resulta em parte da sua pouca interação com o jogo, que para elas representa algo novo, com o qual as mesmas não estão habituadas a lidar no contexto de sala de aula. Com tempo, ao proporcionar oportunidades para que as crianças realizem jogos dentro da sala de aula o seu comportamento vai-se alterando, as mesmas vão-se habituando ao jogo e à sua dinâmica.

No mesmo sentido, em relação à aprendizagem dos conteúdos, como foi referido por todos os entrevistados e, tal como outra estratégia qualquer, o jogo deve ser complementado com outras estratégias diferentes. Logo, um professor pode, sem dúvida, utilizar várias estratégias para trabalhar um conteúdo, complementando uma estratégia com outra, assegurando o cumprimento de todos os seus objetivos e a aprendizagem de todos os alunos. É, pois, adotando estratégias diferentes para trabalhar um mesmo conteúdo que o professor garante a aprendizagem de todos uma vez que, cada criança aprende de modo diferente.

Em suma, conclui-se que o resultado da implementação do jogo em sala de aula foi bastante satisfatório e que, apesar dos receios de alguns estagiários em relação ao jogo, o balanço foi positivo e todos afirmam que o jogo é, sem dúvida, um meio de trabalhar privilegiado pelos alunos e que deve continuar a existir em sala de aula.

### **5.3. Estudo 2**

Este estudo, à semelhança do anterior, e segundo o que foi supracitado, é também, um estudo de caso e de enfoque qualitativo. Neste estudo, também recorri a uma entrevista semiestruturada, que foi aplicada a oito alunos da turma D, da EB1/JI de São Roque. O mesmo tinha o intuito de recolher a opinião dos alunos da turma do 1.º ciclo, com os quais desenvolvi o meu estágio, no ano de 2012, sobre um jogo implementado por mim, aquando da minha primeira intervenção na prática pedagógica. Irei proceder a uma análise das respostas

dos alunos, a fim de compreender a sua perspectiva em relação ao jogo realizado, enquanto atividade de sala de aula.

### **5.3.1 Metodologia do Estudo**

Este estudo, realizado com 8 alunos, teve como principal objetivo responder às seguintes perguntas de partida

“O que representou, para os alunos, este jogo?”

“Qual a opinião dos alunos relativamente ao jogo na sala de aula?”

#### **Os Participantes**

A seleção dos entrevistados foi por conveniência. Todos os entrevistados estavam inseridos na turma onde desenvolvi o meu estágio pedagógico. Do grupo de alunos da turma D da EB1/JI de São Roque, selecionei oito crianças para responderem à entrevista. Ao longo deste trabalho, os participantes do estudo serão mencionados como A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7 e A8.

#### **O Instrumento de Pesquisa**

Neste estudo, foi elaborada, à semelhança do estudo anterior, uma entrevista semiestruturada (anexo X).

Em relação à implementação desta entrevista, foi necessário a colaboração dos alunos e da professora cooperante, responsável pela turma. É de referir que os mesmos foram, previamente, informados sobre a natureza e os objetivos da mesma.

À semelhança do procedimento do primeiro estudo, em primeiro lugar todas as questões foram lidas aos entrevistados, de modo a esclarecer algumas dúvidas que poderiam surgir antes de iniciar a entrevista. Foi elaborado um documento, onde constavam algumas imagens do jogo (anexo XI), para que os alunos pudessem relembrar a atividade. Cada entrevista teve a duração de, aproximadamente, 20 minutos.

A entrevista, aplicada aos alunos, foi constituída por um conjunto de 7 questões:

**Tabela 15** : Guião das questões da entrevista aplicada aos alunos

Guião das questões aplicadas aos alunos
1. Recordas-te do jogo que estás a ver na imagem?
2. Como é que funcionava o jogo, o que é que vocês tinham que fazer?
3. Este jogo tinha regras. Dá-me alguns exemplos das regras do jogo. 3.1 Achas que estas regras serviram para quê? 3.2 Todos os teus colegas respeitaram as regras do jogo?
4. Qual a tua opinião em relação a este jogo? Porquê?
5. O que aprendeste ao realizar esta atividade?
6. Como te sentiste enquanto o estavas a jogar?
7. Na tua opinião, estas actividades devem ser aplicadas na sala de aula? Porquê?

### 5.3.2. A Análise das Respostas

À semelhança do que foi referido no estudo 1, também, as respostas obtidas através desta segunda entrevista foram analisadas e, posteriormente, deram origem às categorias e subcategorias, sistematizadas na tabela seguinte. As respostas dos alunos constituíram as nossas unidades de registo.

**Tabela 16** : Sistema de Categorias do Estudo 2

Categorias	Subcategorias
1. O funcionamento do jogo	
2. Regras do jogo	2.1 Alguns exemplos das regras
	2.2 A importância das regras
	2.3 No caso de não cumprir as regras
3. O jogo	3.1 Opinião dos entrevistados
	3.2 Trabalho de equipa
	3.3 Aprendizagem de conteúdos
	3.4 O jogo na sala de aula

### 5.3.3. Apresentação e Discussão dos Resultados

À semelhança da análise efetuada no estudo 1, neste, para cada categoria, foi elaborada uma tabela onde estão inseridos alguns excertos das respostas dos alunos. No final de cada tabela, foi realizada uma análise que visava compreender a opinião dos alunos em relação à prática do jogo em sala de aula e a sua perspectiva sobre as características do jogo nomeadamente, as regras e o trabalho de equipa.

**Tabela 17** : Categoria 1 – O funcionamento do jogo

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo (excertos das respostas dos alunos)	Alunos
1. O funcionamento do jogo		-“ Trabalhamos em equipa e tínhamos que acertar nas perguntas.”	A1
		-“ A senhora dizia as perguntas e agente tinha que dizer as respostas.”	A2
		- “Agente tinha que jogar em grupo e discutir as respostas.”	A4
		-“ (...) agente é que tirava o cartão com a pergunta.”	A6
		-“ Se a resposta estivesse certa agente ganhava uma peça para colocar na bandeira de Portugal.”	A8

Nesta categoria, os alunos descreveram como funcionava o jogo e qual o seu objetivo. Como podemos registar, através das respostas dos alunos, o jogo foi realizado em equipa e, em grupo, os alunos tinham de responder a questões sobre a temática trabalhada nos dias anteriores. Ao responderem correctamente a uma pergunta, recebiam uma peça para completar a sua bandeira. Relativamente ao objetivo do jogo, o Aluno 3 referiu que “ Quando acertavam, ganhavam uma peça e no fim quem tivesse mais peças ganhava”. O objetivo do jogo era completar a bandeira de Portugal, assim, cada equipa teria de responder corretamente às perguntas para obter uma peça e colocá-la na bandeira, no local correto.

**Tabela 18** : Categoria 2 – Regras do Jogo

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo (excertos das respostas dos alunos)	Alunos
2. Regras do jogo	2.1. Alguns exemplos das regras	-“ Agente tinha que escolher um porta-voz para a equipa.”	A2
		-“ Tínhamos que discutir em grupo (...)”	A4
		-“ A professora dizia a pergunta agente combinava a resposta em grupo e o porta-voz dizia.”	A5
		-“ Só o porta-voz é que podia responder.”	A1
		-“ Se a equipa acertava na resposta recebia uma peça, se erra-se a pergunta passava para a equipa que estava a seguir.”	A3
	2.2. A importância das regras	-“ Para não haver confusões.” -“ Para nós jogarmos em conjunto.” -“ Para agente se organizar.” -“ Para agente não discutir.”	A1 A2 A3 A6
2.3. No caso de não cumprir as regras	-“ Porque eles estão se sempre a bater, a falar muito e eles querem ser sempre o porta-voz e depois começam a brigar.” -“ (...) agente ia falar todos ao mesmo tempo e íamos ficar todos baralhados.”	A2 A4	

Relativamente à categoria 2, os alunos enumeraram algumas normas que tinham de cumprir aquando da atividade. De acordo com Mendonça (1994, p. 34) e, tal como nesta atividade, “O jogo de regras ao qual se entregam as crianças a partir dos seis anos são jogos que envolvem a cooperação e/ou competição. O objectivo não é fazer de conta mas a aquisição e o exercício da regra”. Nesta turma, com quem desenvolvi o meu estágio pedagógico, os alunos mostravam uma grande dificuldade em cumprir regras. Posto isto, foi fulcral compreender até que ponto é que estes alunos apreendiam a importância das regras e a necessidade da sua existência. Com esta entrevista, após esta análise, pude constatar que, todos os entrevistados realçaram a importância das mesmas para o bom desenvolvimento de uma atividade. De acordo com os exemplos supracitados, podemos concluir que os alunos compreendem que sem estas normas não seria possível jogar. O Aluno 5 reforçou esta ideia ao afirmar que as mesmas existiam “ Para agente conseguir jogar”. Conclui-se, então, que sem regras não existe jogo. Neste sentido, Huizinga (1996, p. 14) refere que “(...) a desobediência às regras implica a derrocada do mundo do jogo. O jogo acaba (...)”. O Aluno 2 afirma, ainda, referindo-se aos colegas, que “Eles não respeitam as regras do jogo, se eles respeitassem eu queria jogar porque eu gosto de jogar”. Assim, podemos então concluir que os alunos compreendem a necessidade de existir normas para a execução de um jogo e, além disso, segundo os exemplos que constam da tabela (colocar o número da tabela), consideram-nas imprescindíveis.

**Tabela 19 : Categoria 3 – O Jogo**

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo (excertos das respostas dos alunos)	Alunos
3. O jogo	3.1. Opinião dos entrevistados	-“ Foi divertido.” -“ Senti-me contente porque estava jogando.” -“ Senti-me satisfeito e um bocadinho nervoso porque era o porta-voz da minha equipa.” -“ (...) é mais divertido, é melhor do que estar a fazer trabalhos do livro.”	A1 A3 A5 A6
	3.2. Trabalho de equipa	-“ Aprendi que a maior parte das vezes agente tem que trabalhar em equipa (...).” -“ Aprendi a trabalhar em grupo (...).” -“ (...) aprendi também a escolher o porta-voz.”	A1 A3 A6
	3.3. Aprendizagem de conteúdos	-“ Aprendi os símbolos da bandeira de Portugal e coisas das ilhas.” -“ Aprendi as cores da bandeira, aprendi que o vermelho é o sangue derramado pelos portugueses e o verde é a esperança.” -“ Aprendi que cada parte da bandeira de Portugal tinha um significado (...).”	A4 A5 A7
	3.4. O jogo na sala de aula	-“ (...) é uma maneira divertida de aprender.” -“ (...) agente aprende com mais facilidade.” -“ (...) é uma maneira de aprender diferente.” -“ (...) é mais divertido, estamos a jogar e a aprender.”	A1 A3 A5 A8

Como já foi referido no início deste capítulo, o jogo é uma atividade que vai ao encontro das necessidades e das preferências das crianças, pelo que as mesmas ficam muito entusiasmadas com este tipo de atividades. Os alunos desta turma não são exceção e, como podemos constatar ao observar a tabela (nº da tabela), o ponto 3.1, estes alunos consideraram este jogo divertido e afirmam terem gostado da atividade. Um dos aspectos benéficos do jogo é o facto de ser uma atividade que proporciona o trabalho de equipa e estimula à cooperação. As atividades em grupo originam a cooperação em que um ajuda o outro, neste sentido, desenvolve o “(...) sentido da solidariedade, dentro da sala de aula e na escola.” (Sanchez, 2001, p. 71).

Uma das dificuldades destes alunos era o saber trabalhar em grupo. Assim, o jogo mostrou ser bastante útil neste aspeto, pois através do mesmo, os alunos trabalharam em equipa, discutiram ideias, opiniões e, ainda, tomaram decisões em grupo como, por exemplo, a selecção do porta-voz mencionada pelo Aluno 6.

Todos os entrevistados referiram que concordam que devem ser realizados jogos na sala de aula. A maioria referiu que era uma forma mais divertida de aprender, outros afirmaram que através do jogo aprendiam com mais facilidade. É de referir que esta facilidade em aprender através deste tipo de atividade se deve ao facto de o jogo ser uma atividade do seu interesse.

### 5.3.3 Conclusões Parciais

Tendo em conta os objetivos do estudo, é necessário apresentar agora as conclusões principais que, dado ao número limitado de participantes, não poderão ser generalizadas.

Com a percepção de termos atingido, na generalidade, os objetivos a que inicialmente nos propusemos, e que para este estudo são:

- Compreender as potencialidades da atividade lúdica no contexto educacional da Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico;
- Perceber a influência da atividade lúdica no processo de ensino-aprendizagem em contexto escolar de Educação Pré-Escolar e Ensino 1º Ciclo do Ensino Básico.

Ao reflectir sobre as respostas dos alunos e, após a análise das unidades de registo, posso concluir que o jogo foi benéfico, principalmente em relação a três aspectos:

1. Despertou o interesse dos alunos;
2. Proporcionou o trabalho de equipa e a cooperação;
3. Consciencializou para a importância das regras.

Em relação ao primeiro ponto, todos os entrevistados gostaram da atividade e consideraram-na divertida. A maioria dos alunos referiu que se sentiu satisfeito ao realizar esta atividade.

No que concerne ao trabalho de equipa, podemos concluir que foram alcançadas algumas melhorias, ao longo das nossas intervenções na prática pedagógica. Na última atividade de grupo que implementámos com esta turma, os alunos já se organizavam muito melhor, seleccionavam, sem discutir, o porta-voz da sua equipa e já não era necessário lembrar que tinham de debater em equipa antes de dar a resposta final, eles já faziam isso sem a nossa intervenção.

Conclui-se que estes progressos foram alcançados, em grande parte, através do jogo de pares ao de grupo. Um dos aspectos que sempre realçamos, aquando das nossas intervenções, foi a importância do saber trabalhar em grupo, daí que a maioria dos alunos referiu ter aprendido a trabalhar em equipa.

O reconhecimento da necessidade das regras para o bom desenvolvimento de uma atividade foi, sem dúvida, o grande objetivo que, de acordo com as respostas dos alunos,

podemos concluir que foi alcançado. Não podemos afirmar que todos os alunos cumpriram todas as regras, no entanto, todos os alunos reconheceram a sua importância. No decorrer das nossas práticas pedagógicas, começamos a observar momentos em que os próprios alunos chamavam a atenção de um colega que tinha infringido a regra do jogo.

## Considerações Finais

No culminar deste trabalho, importa refletir acerca da pertinência da temática e da adequação das atividades, bem como, sobre todo o nosso processo de aprendizagem ao longo dos estágios pedagógicos.

Como já foi referido anteriormente, o jogo, a brincadeira e o lúdico fazem parte da infância e acompanham o desenvolvimento da criança. As atividades lúdicas realizadas, nos estágios de educação pré-escolar e ensino do primeiro ciclo foram distintas e adequadas ao grupo etário.

Podemos concluir que, tendo em conta as nossas práticas pedagógicas, e o estudo de caso realizado com os alunos do primeiro ciclo, o jogo é uma atividade que desperta o interesse dos alunos e os motiva para a aprendizagem.

De acordo com as respostas dos estagiários, no âmbito do estudo 2, podemos concluir que o jogo tem um carácter flexível, podendo ser aplicado em qualquer área de conteúdo, em qualquer nível de aprendizagem, de acordo com o grupo etário. Além disso, é de salientar que o jogo estimula a cooperação e o desenvolvimento das habilidades sociais, além de consciencializar para a importância e para a necessidade das regras.

Em ambos os estágios pedagógicos, as atividades lúdicas realizadas foram diversificadas, os materiais utilizados foram sempre apelativos, diferentes e criativos. O intuito era envolver os alunos, despertar-lhes interesse e motivá-los.

Uma das principais limitações que experienciamos, aquando dos dois estágios pedagógicos foi, sem dúvida, o limite de tempo. Embora dispuséssemos de tempo para observar e para consultar os documentos que nos iriam esclarecer em relação aos nossos alunos, para conhecer cada criança em particular, era necessário muito mais tempo. Em ambos os estágios, apenas, sentimos conhecer a criança, com quem estamos a intervir, aquando da última intervenção. Esta sensação de conhecer cada aluno, de saber com certeza o que esperar de cada um, antecipar a sua reação e perceber como contornar algum(ns) do(s) seu(s) comportamento(s), proporciona uma maior confiança e segurança a quem intervém no papel de estagiário. No início de cada estágio, observamos o grupo/turma, consultamos os documentos e conversamos com a cooperante, todo este procedimento forneceu “ferramentas” para começarmos a planificar, tentando ao máximo, com o conhecimento de cada criança e do grupo, proporcionar atividades adequadas e apelativas. O tempo de observação deverá ser

mais longo, pois quanto melhor conhecermos os nossos alunos, maior será a adequação das atividades, o controlo da aula e a segurança do estagiário.

Em relação à temática, termino este trabalho, ainda mais convicta dos benefícios da atividade lúdica. Em ambos os estágios, recorri a atividades lúdicas, com recurso a materiais criativos, apelativos e estimulantes e a reação/adesão dos alunos foi sempre muito satisfatória. Foi, também, muito gratificante para mim poder observar a evolução do comportamento dos alunos, pois se no início das atividades lúdicas propostas havia sempre muito barulho e alguma confusão, ao contrário, no final, embora sempre com mais barulho do que em qualquer outra atividade, os alunos já eram capazes de se organizar em grupo, dividiam as tarefas, partilhavam opiniões e, em conjunto, chegavam a uma conclusão.

Aos futuros estagiários, aconselho que procurem experimentar vários tipos de atividades, experimentem situações distintas, arrisquem, não limitem as capacidades das crianças, procurem desafiar-las, pois são capazes de nos surpreender. Partir dos interesses dos alunos é sempre mais vantajoso para nós e para eles. Procurem materiais e atividades que motivem os alunos, que lhes despertem interesse e, principalmente, que capturem a sua atenção. Em relação aos apoios para a elaboração das planificações, as brochuras para o pré-escolar e primeiro ciclo, disponíveis na Direção-Geral da Educação, são muito úteis e referem-se a vários aspetos importantes, além de fornecerem alguns exemplos de atividades que podemos aplicar.

## Referências Bibliográficas

- Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Albuquerque, C. M. (Dezembro de 2010). Processo ensino-aprendizagem: características o professor eficaz. *Millenium*, pp. 55-71.
- Barlow, M. (2006). *Avaliação Escolar mitos e realidades*. Porto Alegre: Artmed.
- Barreira, A., & Moreira, M. (2004). *Pedagogia das Competências - da teoria à prática*. Asa.
- Brazelton, T. B., & Greenspan, S. I. (2002). *As Necessidades Essenciais das Crianças*. Porto Alegre : Artmed.
- Campomar, M. C. (Julho/setembro de 1991). Do uso de "estudo de caso" em pesquisas para dissertações e teses em administração. *Revista de Administração*, pp. 95-97.
- Cardoso, A. (2012). Práticas educativas e curriculares na Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Contextos para a formação dos alunos como pessoas e cidadãos. *Relatório de Estágio*. Universidade dos Açores: Ponta Delgada.
- Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Chateau, J. (1975). *A Criança e o Jogo*. Coimbra: Atlântida Editora.
- Condessa, I. C. (2009). *Reaprender a brincar*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Coutinho, C. P., & Chaves, J. H. (2002). O Estudo de Caso na Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, pp. 221-243.
- Cró, M. d. (1998). *Formação Inicial e Contínua de Professores/Educadores. Estratégias de Intervenção*. Porto: Porto Editora.

- Cunha, A. C. (2007). *Formação de Professores - A investigação por questionário e entrevista: um exemplo prático*. Vila Nova de Famalicão: Editorial Magnólia.
- Dallabona, S. R., & Mendes, S. M. (janeiro-março de 2004). O Lúdico na Educação Infantil: Jogar, Brincar, uma forma de Educar. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*, pp. 107-112.
- Deldime, R., & Vermeulen, S. (1992). *O Desenvolvimento Psicológico da Criança*. Bruxelas: Edições ASA.
- Dias, M. I. (Janeiro de 2005). O Lúdico. *Educação & Comunicação*, pp. 121-133.
- Dias, M. I. (2009). *Promoção de Competências em Educação*. Leiria: INDEA - Instituto de Investigação, Desenvolvimento e Estudos Avançados IPL.
- Educação, M. d. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico - 1º Ciclo*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Estrela et al (1997). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora.
- Flavell, J. H. (1975). *A Psicologia do Desenvolvimento de Jean Piaget*. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais.
- Formosinho, J. O. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores - Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. et al (2006). *Educação Pré-escolar - A Construção Social da Moralidade*. Lisboa: Texto Editores, LDA
- Formosinho, J. O., Andrade, F. F., & Formosinho, J. (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto editora.
- García, C. M. (1999). *Formação de Professores pra uma mudança educativa*. Porto : Porto Editora.

- Hall, N. (2006). O Brincar, o letramento e o papel do professor. In J. R. Moyles, *A Excelência do Brincar* (pp. 135-147). Porto Alegre: Artmed.
- Henriques, A. C. (2001). *Jogar e Compreender*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hotyat, F. (1972). *Psicologia da Criança e do Adolescente*. Bruxelas: Livraria Almedina.
- Huizinga, J. (1996). *O Jogo Como Elemento da Cultura*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Jacinto, M. (2003). *Formação inicial de professores: concepções e práticas de orientação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Jarvis, P., Brock, A., & Brown, F. (2011). Três Perspectivas Sobre a Brincadeira. In A. Brock, S. Dodds, P. Jarvis, & Y. Olusoga, *Brincar: aprendizagem para a vida* (pp. 22-60). Porto Alegre: Penso.
- Lima, J.A. & Pacheco, J.A (2006) Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses. Porto: Porto Editora
- Maria, V. M. et al (setembro de 2009). A lucidade no Processo Ensino-Aprendizagem. *Corpus et Scientia*, pp. 5-17.
- Medeiros, E. O. (2009). *Educação, Cultura(s) e Cidadania*. Porto: Edições Afrontamento.
- Medeiros, E. O. (2010). *A educação com Projeto - Desafios de Cidadania*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Mendonça, M. (1994). *A Educadora de Infância - Traça da União entre a Teoria e a Prática*. Porto: Edições ASA.
- Mialaret, G. (1991). *A Formação dos Professores*. Coimbra: Livraria Almedina.

- Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Morais, F., & Medeiros, T. (2007). *Desenvolvimento Profissional do Professor: A Chave do Problema?*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Moratori, P. B. (2003). *Por que utilizar Jogos Educativos no processo de Ensino Aprendizagem*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Morgado, J. (2001). *A Relação Pedagógica: Diferenciação e Inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morissete, D., & Gingras, M. (1990). *Como ensinar atitudes: Planificar, intervir, valorizar*. Porto: Edições ASA.
- 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. (2009). A Importância do Brincar no Desenvolvimento da Criança: uma Perspectiva Ecológica . In I. C. Condessa, *(Re)aprender a Brincar* (pp. 19-35). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Not, L. (1993). *Ensinando a Aprender: elementos de psicodidática geral*. São Paulo: Summus Editorial.
- Nóvoa, A. et al (1991). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (1995). *Formação de Professores: teoria e praxis*. Braga: CEEP - Universidade do Minho.
- Pacheco, J. A., & Flores, M. A. (1999). Estratégias. In J. A. Pacheco, *Componentes do*
- McGraw-Hill. *Processo de Desenvolvimento do Currículo* (pp. 158-186).
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa:

- Patrício, M. F. (2010). Ontologia da Educação e Ontologia da Cidadania: Axiologia dos Desafios da relação. In E. O. Medeiros, *Educação como Projeto - Desafios de Cidadania* (pp. 9-25). Lisboa: Instituto Piaget.
- Pereira, B., Palma, M., & Nídio, A. (2009). Os Jogos Tradicionais Infantis: o Papel do Brinquedo na Construção do Jogo. In I. C. Condessa, *(Re)aprender a Brincar* (pp. 103-114). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Perrenoud, P. (2001). *A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Piaget, J. (1975). *A Formação do Símbolo na Criança - Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Ponte, J. P. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Reis, C. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Resendes, R. C. (2012). As Potencialidades do Jogo Infantil no Desenvolvimento da Criança. Uma abordagem a Práticas de Educação Física na Educação Básica. *Relatório de Estágio*. Universidade dos Açores: Departamento da Ciências da Educação.
- Ribeiro, L. C. (1997). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Robalo, F. R. (2004). *Do Projecto Curricular de Escola ao Projeto Curricular de Turma*. Lisboa: Texto Editores.
- Rodrigues, C. J. (2009). Educação, Cultura(s) e Cidadania. Formas de Participação e Identidade. In E. O. Medeiros, *Educação, Cultura(s) e Cidadania* (pp. 141-173). Porto: Edições Afrontamento.
- Roldão, M. d. (Dezembro de 2004). Professores para quê? Para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino. *Discursos*, pp. 95-120.

- Roldão, M. d. (2009). *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor*. V.N.Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sanches, I. R. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Sant`Anna, I. M., & Menegolla, M. (1991). *Didática: Aprender a Ensinar*. São Paulo: Edições Loyola.
- Serpa, M. D. (2010). *Compreender a Avaliação. Fundamentos para práticas educativas*. Lisboa: Edições Colibri.
- Serrão, E. M. (2009). *O Educador de Infância e o Jogo no Desenvolvimento da Criança. Mestrado em Educação*. Lisboa: Faculdade de Ciências - Departamento de Educação.
- Silva, A. N. (2009). *Jogos, brinquedos e brincadeiras - Trajectos intergeracionais. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança*. Universidade do Minho: Braga.
- Silva, M. G. (1992). *Manual de Métodos e Técnicas Pedagógicas*. Lisboa: Campanha Nacional de Serviços.
- Smith, P. K. (2006). O brincar e os usos do brincar. In J. R. Moyles, *A excelência do brincar* (pp. 25-38). Porto Alegre: Artmed.
- Smith, P. k., Cowie, H., & Blades, M. (2001). *Compreender o Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Spréa, N. E. (2010). *Brincantes*. Brasil: Parabolé Educação e Cultura.
- Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional - Uma Abordagem Desenvolvimentalista*. Amadora: McGRAW-HILL.
- Vayer, P., & Trudelle, D. (1999). *Como Aprende a Criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Veríssimo, A. (2001). *Registos de Observação*. Porto: Areal Editores.
- Vilar, A. d. (1993). *O Professor Planificador*. Porto: Edições ASA.

- Zabalza, M. A. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular*. Rio Tinto: Edições ASA.

## Webgrafia

- RABELLO, E.T. e PASSOS, J. S. (sd/) *Erikson e a teoria psicossocial do desenvolvimento*. Disponível em <http://www.josesilveira.com> no dia 27 de março de 2013
- Costa, R., & Cunha, A. C. (maio de 2007). *Jogo e Educação: representações e práticas dos professores do 1º ciclo*. Obtido em 30 de março de 2013, de Repositorium da Universidade do Minho: <http://hdl.handle.net/1822/21282>

## Outros Documentos

- Decreto- Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro
- Estatuto da Carreira Docente (2012)
- Lei de Bases do Sistema Educativo (2005)
- Regulamento de Mestrados da universidade dos Açores (2006)
- Lei de Quadros da Educação Pré-Escolar (1997)

# **ANEXOS**