

UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

**O JOGO DADÁTICO NA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA
ESCRITA**

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-
ESCOLAR E ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

SARA ELISABETE DE ANDRADE GONÇALVES

**Orientadoras: Professora Doutora Sónia Catarina Gomes Coelho e
Professora Doutora Susana de Fátima Póvoa Alves Fontes**



Vila Real, 2015

UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

**O JOGO DADÁTICO NA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA
ESCRITA**

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-
ESCOLAR E ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

SARA ELISABETE DE ANDRADE GONÇALVES

Orientadoras: Professora Doutora Sónia Catarina Gomes Coelho

Professora Doutora Susana de Fátima Póvoa Alves Fontes

Composição Júri:

Vila Real, 2015

AGRADECIMENTOS

Para a realização de um relatório dissertativo, o envolvimento de inúmeras pessoas (direta ou indiretamente) é evidente, o que torna difícil mencionar o meu sincero agradecimento a todas elas.

Primeiramente, agradeço do fundo do meu coração àqueles que mais amo: aos meus pais. Agradeço por me terem ensinado, com os seus exemplos, a ultrapassar os momentos de batalha que surgiram, e que ainda irão surgir, em todo o meu percurso. Sem eles, nada teria sido possível.

Agradeço ao meu namorado, por ter estado sempre do meu lado, dando-me apoio, compreensão, carinho, ajuda e amor. Especialmente, agradeço-lhe as palavras meigas que me fizeram levantar a cabeça e continuar a luta quando o desânimo era maior.

Agradeço a todos os meus familiares, em especial aos meus avós (paternos e maternos), por toda a confiança e orgulho que depositaram em mim.

Agradeço aos meus colegas e amigos de curso, principalmente às grandes amigas Andreia Santos e Diana Correia. Reconheço a amizade, o companheirismo e o carinho que me foi dado por estas queridas amigas. Agradeço à Andreia Santos, sobretudo, aqueles abraços apertados que surgiam para me fortalecer.

Agradeço às minhas orientadoras, à Professora Doutora Sónia Coelho, pela sua disponibilidade, orientação e ajuda. Da mesma forma, agradeço à Professora Doutora Susana Fontes. O acompanhamento de ambas foi fulcral na realização deste relatório.

Por último, agradeço a toda a equipa que faz parte da UTAD, por terem tornado esta instituição tão acolhedora.

A todas estas pessoas, o meu enorme agradecimento!

SIGLAS E ABREVIATURAS

ATL – Atividades de Tempos Livres

AVEDC – Agrupamento Vertical de Escolas de Diogo Cão

CAF – Componente de Apoio à Família

CAO – Centro de Atividades Ocupacionais

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DEB – Departamento da Educação Básica

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

MEC – Ministério da Educação e Ciência

MEM – Movimento da Escola Moderna

NEE – Necessidades Educativas Especiais

SIG – Sociedade Industrial Gráfica

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UDI – Unidade de Desenvolvimento Integrado

UTAD – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

RESUMO

O presente relatório visa uma reflexão sobre a importância do jogo no processo de ensino-aprendizagem, mais concretamente na aprendizagem da leitura e da escrita. Após uma longa pesquisa em sítios, revistas e, sobretudo, em livros, compreendemos a sua importância quer como promotor de crescimento integral da criança, quer como facilitador de aprendizagens. Como promotor de construção da personalidade da criança, o jogo deve estender-se a vários domínios, nomeadamente ao cognitivo, afetivo e social. Como via e facilitador de aprendizagens, pode dizer-se que o jogo é um instrumento através do qual a criança, de uma forma agradável, adquire conhecimento e compreende a importância da existência de regras.

Desta forma, numa primeira fase deste trabalho, abordamos a utilização do jogo no ensino ao longo dos tempos, seguida de uma breve diferenciação entre jogo, brinquedo e brincadeira. Após isto, debruçamo-nos, de uma forma mais aprofundada, sobre o conceito central deste trabalho – o jogo –, segundo perspetivas de alguns autores. Seguidamente, mencionamos a importância da utilização do mesmo em sala de aula, bem como apresentamos alguns exemplos práticos que podem ser utilizados como promotores da aprendizagem da leitura e da escrita. Para finalizar a primeira parte, abordamos o papel do professor perante a utilização do jogo.

Numa segunda fase do trabalho, caracterizamos as instituições onde foram realizadas as práticas pedagógicas supervisionadas e, posteriormente, descrevemos e refletimos sobre as planificações realizadas no âmbito do tema.

Palavras-chave: jogo, ensino, aprendizagem, leitura e escrita

ABSTRACT

This report aims to stimulate a debate about the importance of game in the teaching-learning process, with emphasis on the learning of reading and writing. After a considerable research in web sites, in magazines, and mainly in books, one can understand its implication, on the one hand as a promoter of the child's whole growth, and on the other hand as a learning facilitator. As a promoter of the child's personality building, the game should span a number of domains, such as the cognitive, the affective, and the social ones. As a mean and as a facilitator of learning, it can be said that the game is an instrument through which and in a pleasant way, the child acquires knowledge and understands the importance of rules.

Thereby, in the first stage of this work, we will be addressing to the using of game in teaching throughout times, followed by a brief distinction between game, toy and play. Hereupon, we will focus, more thoroughly, in the main concept of this report – the game – according to several authors' perspectives on the subject. Then, we will point out the importance of the using of game in the classroom, as well as we will present some practical examples that can be used as promoters of reading and writing learning processes. To complete the first part we will approach to the role of the teacher in the case of using the game as a mean.

In the second part of this work, we will characterize the institutions where the pedagogical practices were taken and supervised, and after that we will describe and we will ponder upon the planning made within the scope of the theme.

Key-Words: Game, teaching, learning, reading and writing

ÍNDICE DE IMAGENS

Ilustração 1 – Área de influência do AVEDC.....	33
Ilustração 2 – Recreio, Seminário.....	35
Ilustração 3 – Planta da sala do jardim de infância.....	37
Ilustração 4 – Estante de materiais e gavetas pessoais.....	39
Ilustração 5 – Jornal de grupo.....	46
Ilustração 6 – Planta da sala do 1º ano.....	68

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Nível socioeconómico das famílias das crianças da sala 2 do jardim de infância.....	48
Tabela 2 – Horário da turma de 1º ano.....	70

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Sexo dos alunos do 1º ano.....	72
--	----

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS.....	III
SIGLAS E ABREVIATURAS.....	IV
RESUMO	V
ABSTRACT	VI
ÍNDICE DE IMAGENS.....	VII
ÍNDICE DE TABELAS	VII
ÍNDICE DE GRÁFICOS	VII
ÍNDICE GERAL.....	VIII
INTRODUÇÃO GERAL	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	3
1 – EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA UTILIZAÇÃO DO JOGO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO.....	5
2 – O JOGO, O BRINQUEDO E A BRINCADEIRA.....	10
2.1 – Definição do conceito de jogo.....	10
3 – JOGAR PARA APRENDER	16
3.1 – A importância do jogo lúdico na sala de aula.....	17
3.2 – O jogo lúdico como potenciador da aprendizagem da leitura e da escrita: alguns jogos que promovem a leitura e a escrita	22
4 – O JOGO LÚDICO NA SALA DE AULA: O PAPEL DO PROFESSOR / EDUCADOR.....	25
5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	29
PARTE II – PRÁTICA PEDAGÓGICA	30
1 – CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO PRÉ-ESCOLAR: Jardim de Infância de S. Pedro (Corgo).....	33
1.1 – Contextualização da Instituição.....	33
1.2 – Espaços e Equipamentos	34

1.2.1 – Quantidade/ Qualidade/ Diversidade	34
1.2.2 – Organização	36
1.2.3 – Utilização	38
1.3 – Recursos educativos	39
1.4 – Tempos	42
1.5 – Rotinas	43
1.5.1 – Rotinas diárias	43
1.5.2 – Rotina quinzenal	46
1.6 – Caracterização do grupo de crianças	47
1.7 – Prática Educativa Supervisionada no Pré-Escolar.....	53
1.7.1 – Planificação semanal nº 4 (de 11 a 13 de março de 2013)	53
1.7.1.1 – Reflexão da planificação nº4	54
1.7.2 – Planificação semanal nº5 (de 2 a 3 de abril de 2013)	55
1.7.2.1 – Reflexão da planificação nº5	57
1.7.3 – Planificação semanal nº8 (de 22 a 24 de abril de 2013)	58
1.7.3.1 – Reflexão da planificação nº8	59
1.7.4 – Planificação semanal nº11 (de 13 a 15 de maio de 2013)	59
1.7.4.1 – Reflexões da panificação nº11	62
2 – CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO 1º CICLO DO ENSINO	
BÁSICO: Instituto Nuclisol Jean Piaget	63
2.1 – Caracterização do Meio	63
2.2 – Caracterização da Instituição	64
2.3 – Caracterização da sala de aula	67
2.4 – Caracterização da turma	70
2.5 – Prática Educativa Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico	73
2.5.1 – Planificação semanal nº1 (de 11 a 13 de novembro de 2013)	73
2.5.1.1 – Reflexões da planificação nº1	78

2.5.2 – Planificação semanal nº2 (de 2 a 4 de dezembro de 2013).....	78
2.5.2.1 – Reflexões da planificação nº2	81
2.5.3 – Planificação semanal nº3 (de 13 a 15 de janeiro de 2014)	82
2.5.3.1 – Reflexões da planificação nº3	84
2.5.4 – Planificação semanal de responsabilização em grupo (de 27 a 29 de janeiro de 2014)	84
2.5.4.1 – Reflexão da planificação de responsabilização em grupo	86
3 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
APRECIÇÃO CRÍTICA	88
CONCLUSÃO	90
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	92
APÊNDICES	98

INTRODUÇÃO GERAL

A elaboração deste relatório e a sua posterior apresentação à Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro tem como objetivo a aquisição do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo de Ensino Básico (CEB), de acordo com a regulamentação do 2º Ciclo de estudos em Ensino.

Este relatório dissertativo é uma síntese da prática pedagógica realizada ao longo do Estágio I e Estágio II, respetivamente no Pré-Escolar e 1º CEB. Da mesma forma, inclui o desenvolvimento de um tema escolhido em consonância com a prática pedagógica.

Assim, o tema escolhido foi “O jogo didático na aprendizagem da leitura e da escrita”. A escolha do tema em questão incidiu nomeadamente em quatro aspetos, mostrando-se fundamentais para a tomada de decisões. Esses aspetos são os seguintes:

√ A aprendizagem da leitura e da escrita merece uma especial atenção por parte do educador/ professor, já que estas correspondem a formas de comunicação do ser humano. “A compreensão e a produção oral correspondem a usos primários da língua, enquanto a leitura e a expressão escrita configuram-se como usos secundários” (Sim-Sim 2009: 9). Isto é, a comunicação começa desde cedo, por uma fácil aquisição da língua oral. Contudo, há necessidade de a comunicação se tornar um processo prodigioso, quer a nível social como a nível pessoal, sendo esse processo desenvolvido através da leitura e da escrita. Além disso, a leitura e a escrita são imprescindíveis para a aquisição de saberes nas diferentes áreas curriculares;

√ Cada vez mais há necessidade de o aluno participar ativamente na sua própria aprendizagem, sendo assim o professor «obrigado» a deixar o papel de simples transmissor de conhecimento. No jogo, o aluno tem a possibilidade de se envolver ativamente nas aprendizagens e o professor deixa de ser o centro da sala de aula;

√ A aprendizagem por via do prazer tem mais impacto na criança a vários níveis. O jogo, portanto, é uma forma lúdica de incutir conhecimento, que acarreta prazer, regras e dinamismo às crianças. Desta forma, Callai (1991: 74) refere o seguinte:

Na aprendizagem é necessário permitir, proporcionar e incentivar o indivíduo; nas suas relações, a criança aprende aquilo que interessa, o que lhe é necessário, e, por isso, o que lhe dá prazer. Sendo assim, a assimilação e a acomodação da criança ao meio devem ocorrer através do jogo, da aprendizagem lúdica.

√ O tema em questão foi um tema de grande realce, principalmente na prática pedagógica desenvolvida no 1º CEB, não excluindo a sua importância em contexto pré-escolar. Note-se que, neste trabalho, também será descrita a prática educativa supervisionada, desenvolvida no pré-escolar, visto acharmos importante o desenvolvimento do tema nas crianças mais pequenas, não com o objetivo de aprenderem a ler e escrever, mas como forma de desenvolver o gosto pela leitura e escrita, sendo que este aspeto condicionará as aprendizagens posteriores das crianças.

Desde já devemos referir que ambos os estágios, denominados de Estágio I e Estágio II, foram desenvolvidos na cidade de Vila Real, em duas instituições distintas. Neste contexto, o Estágio I foi realizado no Jardim de Infância de S. Pedro (Corgo), pertencente este ao Agrupamento Vertical de Escolas de Diogo Cão (AVEDC). Por sua vez, o Estágio II foi desenvolvido numa turma de 1º ano, no Instituto Nuclisol Jean Piaget, tratando-se este de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS).

Este relatório dividir-se-á em duas partes. Na primeira parte, designada de Enquadramento Teórico, iremos abordar a evolução da utilização do jogo em contexto educativo, desde os primórdios até aos dias de hoje. Seguidamente, será apresentada uma breve diferenciação entre o jogo, o brinquedo e a brincadeira, focando-nos de seguida no conceito central – jogo. Desta forma, iremos analisar vários conceitos de jogo, referenciados por diversificados autores. Posteriormente, aludiremos à importância que este recurso acarreta nas aprendizagens dos alunos, especificando alguns exemplos práticos que podem ser utilizados para a aquisição da leitura e da escrita. Por último, iremos abordar o papel que o professor deve adotar perante o jogo.

Na segunda parte, caracterizaremos o meio envolvente das instituições onde decorreram os Estágios I e II – Vila Real, as instituições e os diferentes grupos de crianças onde foram realizadas as práticas pedagógicas supervisionadas. Numa última fase, iremos descrever e analisar a nossa prática pedagógica, nomeadamente as atividades realizadas nos dois estágios alusivas ao tema “O jogo didático na aprendizagem da leitura e da escrita”.

A encerrar o presente relatório, encontraremos uma breve apreciação crítica dos Estágios I e II, a conclusão, as referências bibliográficas que consultamos para a realização do mesmo e, por último, os apêndices que irão completar o nosso trabalho.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Hoje em dia, até o tempo livre de uma criança está institucionalizado, existindo assim necessidade de haver momentos de prazer e de alegria dentro da sala de aula. O lúdico, por vezes, é tomado num sentido pernicioso por levantar, frequentemente, «folia» na sala de aula. Porém, a atividade lúdica, “[...] se bem orientada, facilita e promove a aprendizagem, como acontece com as crianças que se desenvolvem, jogando” (Cabral 2001: 243).

O jogo é, então, um meio lúdico privilegiado que o professor/educador pode utilizar para induzir ativamente a criança na sua própria aprendizagem; é, sem dúvida, uma via motivadora que cativa o interesse da mesma. Para além de ser um «facilitador» de aprendizagem, o jogo pode também ser visto como adjuvante a vários domínios – cognitivo, afetivo e social – determinantes para a construção da personalidade da criança. Segundo Allué *et al.* (2006: 1), “através da brincadeira e do jogo, as crianças divertem-se, relacionam-se e aprendem. Nos primeiros anos de vida, poucas actividades têm tanta transcendência como as de lazer.”

Como em toda a aprendizagem, também na aquisição da leitura e da escrita o lúdico deve estar presente, obedecendo sempre às necessidades e interesses da criança.

[...] o profissional desempenha um papel importante na apropriação da funcionalidade da leitura e da escrita, na medida em que, ao contextualizar as aprendizagens em situações reais e significativas para as crianças [...] pode, intencionalmente, proporcionar prazer e valorizar a escrita e a leitura como atividades úteis e de valor intrínseco. Mas, para que tal aconteça, todas as atividades devem ser adequadas ao seu interesse e capacidade e mostrar à criança a sua especificidade e ajustamento à realidade. No fundo, trata-se de permitir a cada criança a apropriação do seu “modelo escritor/leitor”, sem que exista uma pressão académico-formativa que a desinteresse ou desmotive (Santos 2011: 22).

Desta forma, o objetivo desta parte teórica é confrontar as ideias de vários autores sobre a temática “o jogo didático na aprendizagem da leitura e da escrita”. De modo a organizar o nosso trabalho, subdividimos esta parte. Numa primeira fase, iremos focar o nosso estudo na evolução da utilização do jogo em contexto educativo, abordando as principais marcas históricas e destacando alguns pedagogos que valorizaram o jogo no processo de ensino-aprendizagem. Posteriormente, serão diferenciados os conceitos de jogo, brinquedo e brincadeira. Nesta fase, o nosso estudo será direcionado para o conceito central do tema, o jogo, onde iremos abordar as perspetivas de diferentes autores. Seguidamente, abrangeremos a importância do jogo no processo de ensino-aprendizagem e daremos alguns exemplos práticos potenciadores da leitura e da escrita. Para finalizar o enquadramento teórico, iremos salientar o papel do professor no que respeita a este tema.

1 – EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA UTILIZAÇÃO DO JOGO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO

Os povos Asiáticos e Africanos – Indianos, Chineses, Egípcios, entre outros – foram os primeiros a desenvolver “[...] formas de educação complexas e eficientes [...]” (Abbagnano e Visalberghi 1981a: 25).

A antiga Grécia, à medida que se expandia por estas civilizações, foi adquirindo conhecimento acerca da educação. Todo o conhecimento que recolhia era, posteriormente, melhorado e transmitido. Abbagnano e Visalberghi (1981a: 25-26) referem a geometria como exemplo:

Mesmo quando, como sucede com a geometria, sabemos que os Gregos foram por sua vez buscar muito ao património cultural de outros povos (Egípcios, Babilónios), sabemos também que eles reorganizaram e desenvolveram essa matéria de maneira a torná-la qualquer coisa de novo e de original, que tem a sua marca inconfundível: o maravilhoso rigor racional de uma demonstração geométrica é um dom que a humanidade herdou dos Gregos e de nenhum outro povo (e constitui ainda hoje o modelo ideal de um conhecimento científico perfeitamente organizado).

A geometria é o exemplo mais emblemático da capacidade de absorção e originalidade do povo grego. Contudo, em todos os campos, os gregos “[...] reelaboraram com um espírito originalíssimo tudo o que puderam aprender com os outros povos” (Abbagnano e Visalberghi 1981a: 26).

Na Idade Antiga, também chamada de Antiguidade, são os gregos e romanos que mais se destacam no desenvolvimento da educação. Na Grécia, precisamente em Esparta e Atenas, já nesta altura, as crianças do sexo masculino “[...] recebiam uma educação mais lúdica” (Corrêa, s/d)¹, estando este conceito diretamente integrado na área da música e da ginástica.

A ginástica não servia apenas para formar bons soldados; ela servia ainda para desenvolver aptidões físicas e criar competição entre os jovens gregos. Estes precisavam de adquirir tais competências para poderem competir numa das grandes criações desta época: os Jogos Olímpicos ou Olimpíadas. Com a evolução deste grande evento, é nesta época que o conceito de jogo surge com grande importância na educação dos jovens gregos (cf. Recco s/d)².

Considerando o conceito de jogo como recurso didático, já nesta altura Platão (428-348 a.C.) e Aristóteles (384-322 a.C.) demonstravam o potencial desenvolvimento que este

¹ <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAAXdAAK/educacao-na-grecia-antiga> consultado no dia 13/06/2014

² <http://www.historianet.com.br/conteudo/default.aspx?codigo=210> consultado no dia 14/06/2014

acarreta na formação da criança. Segundo Castro (s/d)³, enquanto “Platão apregoava o valor e a importância de se aprender brincando, sendo necessário estimular tal prática, que para ele repercute na formação da personalidade, e por isso, deveria ser supervisionada pelos adultos como garantia de conservação das leis e das virtudes”, Aristóteles apurava que o jogo era uma forma de preparar a criança para a vida adulta e uma forma de descansar depois de trabalhar.

Perante a importância e o valor do jogo, os dois filósofos desta época evidenciam, nas suas opiniões, uma ligeira diferença. Contudo, ambas as opiniões assentam na ideia de que a utilização do jogo acarreta, para a criança, um crescimento pessoal e social.

Na Idade Média, com a reconstrução cultural, são os elementos do Clero que desenvolvem o papel do professor. As escolas constituíram-se junto das instituições religiosas e a educação passou a ser meramente formal e racional. Os jogos foram desvalorizados na educação medieval, havendo, mesmo assim, algumas exceções que transluzem uma atitude lúdica.

Lauand (1991: 39) refere que “os mais sábios mestres da época dirigem-se a seus alunos de modo informal e lúdico”. Para comprovar tal afirmação, o autor apresenta o exemplo dos acrósticos e dos jogos de letras e palavras, que já nesta época eram utilizados no âmbito da poesia.

Com a chegada do Renascimento, no século XV e XVI, o jogo volta a ser valorizado na educação.

Os humanistas, homens que assumiram uma atitude crítica e polémica em relação à cultura precedente – Idade Média – lutaram pelos seus ideais, conseguindo assim revolucionar a educação. A educação lúdica, e por isso a utilização do jogo, teve um novo destaque nesta época renascentista, de modo que as crianças pudessem adquirir novo conhecimento, ao invés de tornar mais rígida e formal a educação, como acontecera na Idade Média.

“O humanismo foi essencialmente uma revolução pedagógica [...]” (Abbagnano e Visalberghi 1981b: 268); não foi um retorno à idade antiga, mas uma evolução no que respeita a criações nos campos artístico, cultural, político e na educação.

Vittorino Da Feltre (1373-1446) é um dos filósofos que valorizava o jogo nesta época. Criou uma nova escola, a “escola-internato”, fazendo parte desta um grande parque destinado a festas e divertimentos. Neste parque, eram desenvolvidos exercícios físicos, nos quais Vittorino gostava de participar, principalmente no jogo da bola. Abbagnano e Visalberghi (1981b: 284) referem que

³ <http://meuartigo.brasilescuela.com/educacao/consideracoes-historicas-dos-jogos-no-ambito-educacional.htm> consultado no dia 15/06/2014

Para Vittorino tudo isto não era simples recreação, nem sequer um mero exercício físico. Era ocasião para preciosas observações sobre a índole dos seus alunos e era educação do carácter, lição de sociabilidade, treino do domínio, tanto na competição como no ímpeto da emulação, um exercício, em suma, de self-control, como dirão os Ingleses, cujas Public Schools utilizarão largamente estes aspectos da educação vittoriana.

Desidério Erasmo (1460-1536) sustentava a ideia de Vittorino, no que diz respeito à utilização do jogo. Só que, enquanto Vittorino destacava o jogo da bola, Erasmo valorizava o jogo em geral, isto é, o pedagogo defendia que a educação deveria ser desenvolvida por formas simples e agradáveis, que motivassem os alunos.

No século XVII, com a chegada do Romantismo, a utilização do jogo na educação continua a ter grande destaque.

Nesta época, entre outros filósofos, destaca-se John Locke (1632-1704). Filósofo do liberalismo político e educativo, considerava que o jogo era um agente instrutivo de grande importância, e, segundo Abbagnano e Visalberghi (cf. 1981b), poderia ser considerado como uma fonte de ensinamento intelectual. “A criança, por exemplo, deveria aprender a ler sob a forma de jogo, mediante dados com as letras do alfabeto.” (Locke In Abbagnano e Visalberghi 1981b: 431). Para Locke, o jogo podia ser um potenciador da aprendizagem da leitura. Contudo, segundo o mesmo filósofo, o jogo devia ser utilizado em todas as vertentes, visto tratar-se de uma forma de a criança se integrar nas atividades escolares, sem ser obrigada, ou seja, a criança adquire conhecimento se este for transmitido de forma natural, agradável e que desperte o seu interesse. Quanto a esta perspectiva, Locke acrescenta:

A instrução deve ser adquirida, porém em segundo lugar, subordinada às qualidades mais elevadas. Buscai alguém que saiba finalmente modelar as Maneiras da criança; colocai-a em mãos onde possais, tanto quanto possível, assegurar-lhe a Inocência, levá-la a apreciar e fazer o bem, corrigindo e eliminando habitualmente as más inclinações e inculcando nela os bons Hábitos; este é o Ponto principal; obtido isto a Instrução será dada por acréscimo, o que segundo penso seria muito fácil, tendo em vista os métodos que poderiam ser empregados (In Monroe 1977: 240).

No século XVIII, houve uma reforma escolar radical, nomeada de Filantropismo. Este movimento aconteceu na Alemanha e foi fundado por Johannes Bernard Basedow (1723-1790). Basedow conduziu a educação a uma nova conceção: dever-se-ia insistir nos métodos agradáveis de aprendizagem, ou seja, utilizar diversificadas atividades e jogos como meio de transmitir conhecimento. Basedow formou uma escola com os seus ideais e, posteriormente, teve vários seguidores (cf. Abbagnano e Visalberghi 1981c).

Se já antes o jogo era empregado em termos educativos, é nos séculos XVIII e XIX que a sua utilização atinge o auge. Nestes séculos, podemos enumerar vários pedagogos que defendiam a utilização do jogo educativo: Schiller, Oberlin, Jean-Paul, Fröbel, Saussure, Dewey, Decroly, entre outros.

Friedrich Schiller (1759-1805) expõe: “O animal trabalha se o motivo da sua actividade é a falta de qualquer coisa; e joga se o motivo é a plenitude da sua força, se o estimula à actividade a própria exuberância de vida” (In Abbagnano e Visalberghi 1981c: 563). Com tal citação de Schiller, podemos constatar que o homem trabalha por necessidade e joga porque, de algum modo, pode competir com outrem. Ora, se o jogo é uma forma de competir, este pode ser utilizado na educação das crianças, uma vez que fará com que desenvolvam um estado dinâmico que, posteriormente, transportará à criança uma série de atitudes positivas, nomeadamente criar relações de convivência social e de perfeição.

Também Jérémie-Frédéric Oberlin (1740-1826), na sua pedagogia, dava importância ao jogo. Abriu, pela primeira vez na Europa, uma sala de asilo – comparada às instituições pré-escolares – com o objetivo de cuidar das crianças mais pequenas enquanto os pais trabalhavam no campo. As atividades desenvolvidas eram, essencialmente, o jogo, o canto e trabalhos que abrangiam várias áreas (cf. Abbagnano e Visalberghi 1981c).

O poeta e escritor Johann Paul Friedrich Richter (1763-1825), conhecido por Jean-Paul, considerava que o jogo era uma “[...] «actividade séria» da criança e individua com perspicácia os caracteres criadores, para os quais são sempre de preferir os materiais simples aos brinquedos complicados” (In Abbagnano e Visalberghi 1981c: 605). Após esta afirmação, podemos verificar que, tal como os autores anteriormente mencionados, Jean-Paul defendia a aplicação do jogo no ensino. Por sua vez, sustentava que a criança deveria jogar em liberdade, sem qualquer imposição, para gastar as suas energias e, ao mesmo tempo, perceber os seus limites, formando assim o seu carácter.

Jean-Paul deu muita importância à pedagogia do jogo, mas quem realmente se destacou neste campo foi Friedrich Fröbel (1782-1852). Fröbel, o maior teórico e realizador prático desta época, designado criador dos jardins de infância, afirma: “O homem [diz ele] está em condições de conhecer plenamente só aquilo que ele tem possibilidade de representar exteriormente e de reproduzir. O aluno, para adquirir conhecimentos, deve viver e, pensando, fazer, assim como, fazendo, pensar” (In Abbagnano e Visalberghi 1981c: 611). Ou seja, o pedagogo acreditava que as operações concretas, realizadas através do jogo, constituíam uma forma agradável de induzir a criança às aprendizagens. Para além disto, o jogo era capaz de

desenvolver na criança certas aptidões como, por exemplo, a sensibilidade, os sentimentos e a cooperação.

Jean-Paul e Fröbel compartilham a mesma ideia, no sentido de defender que o jogo, bem como qualquer outra atividade, não deve ser imposto para que se torne eficaz. “A educação, a instrução, o ensino, devem desde o princípio, desde os seus primeiros elementos, deixar fazer, secundar (apenas preservar, proteger), e não prescrever, determinar, intervir” (Abbagnano e Visalberghi 1981c: 612).

Também Adriana Albertina Necker de Saussure (1766-1841) atribuiu importância ao jogo, sustentando que ele é uma preciosa forma de desenvolver o conhecimento quer no plano social, quer no plano moral e intelectual. Nos seus ideais, Saussure defendia ainda que a criança deveria contribuir ativamente para as atividades e, por sua vez, estas deveriam obedecer aos seus interesses e/ou preferências.

Jonh Dewey (1859-1952) e Ovide Decroly (1871-1932), tinham a mesma opinião que Saussure; defendiam que tudo devia partir das aptidões, interesses e tendências presentes na criança. Brubacher *et al.* (1956: 320) referem, sobre a pedagogia de Dewey, que “[...] nenhum método de ensino podia resistir se se separasse o saber e o fazer”; ou seja, tal como Fröbel, Dewey considerava que se tornavam relevantes as operações concretas na aquisição do saber.

Todos estes pedagogos consideravam que o desenvolvimento educativo do aluno deveria circundar os seus interesses e necessidades. Por tal facto, atribuem um papel muito importante ao jogo educativo, visto que este é um potente auxiliador no desenvolvimento da criança.

Decroly, primeiro pedagogo a fundar uma escola para alunos «anormais» e criador de imensos jogos educativos, para além de respeitar o interesse do aluno, dá muita importância ao desenvolvimento das aptidões sensoriais (cf. Abbagnano e Visalberghi 1981d). Para ele, os jogos associam-se a todas as tendências da criança e, além disso, “[...] têm por fim levar a criança a discriminar as qualidades dos objetos: a escolher o que cai sob os seus sentidos para formar o seu julgamento e agir segundo as conclusões desse julgamento” (Decroly In Bassan 1978: 89).

Podemos assim aprontar que o jogo, no final do século XIX, para muitos pedagogos, era considerado um fator determinante para a educação. Este papel que o jogo representava também se conserva no século XX. Neste século, entendeu-se que se devia resguardar os hábitos infantis e preservar as atividades lúdicas. Portanto, o jogo também aqui proporcionava ao aluno um desenvolvimento a vários níveis. A sua importância como meio educativo foi

muito evidenciada, visto que o jogo constitui um dos métodos mais eficazes na aquisição de conhecimento quer a nível pessoal, quer a nível da realidade em que a criança está inserida. É também neste século que surgem muitas empresas que fabricam brinquedos e jogos educativos (cf. Friedmann 1996).

Com tudo isto, podemos determinar que o jogo acompanhou a educação desde o povo primórdio, onde primeiramente era utilizado como meio de preparar as crianças para a vida adulta.

O interesse pela utilização do jogo foi crescendo ao longo dos tempos. Para concluir, podemos então afirmar que o jogo não é mais do que uma excelente forma lúdica de transmitir informação e que sempre acarretou um valor educacional e social.

2 – O JOGO, O BRINQUEDO E A BRINCADEIRA

O jogo, o brinquedo e a brincadeira fazem parte da vida da criança, sendo por eles que a criança se diverte, se relaciona e aprende. Podemos considerar estes três conceitos como subcategorias do lúdico. Contudo, eles não devem ser confundidos.

Enquanto a palavra brinquedo se refere a um objeto, brincadeira “[...] é a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. [...] Desta forma, o brinquedo e a brincadeira relacionam-se diretamente com a criança e não se confundem com o jogo” (Kishimoto In Baranita 2012: 37).

Integrar o lúdico no campo educacional pressupõe um desenvolvimento da criança tanto a nível pessoal, como a nível social.

Visto que o jogo faz parte do lúdico e, por sua vez, este tem um papel tão importante no desenvolvimento cognitivo da criança, iremos de seguida focar o nosso estudo no conceito de jogo, bem como na importância que este acarreta.

2.1 – Definição do conceito de jogo

Por muito tempo, o jogo foi utilizado para preparar a criança para a vida adulta ou como meio de distração. Atualmente, os jogos infantis acarretam uma maior importância no

desenvolvimento da criança. “Pelo jogo ela conquista a sua autonomia e forma o seu carácter, não aprendendo perante coisas concretas e difíceis de manejar, mas perante substitutos do real, que imagina” (Sousa 2003: 165).

Através do jogo, a criança desenvolve competências pessoais e sociais. Com ele, a adquire uma série de capacidades como, por exemplo, criatividade, autonomia, imaginação, cooperação, entre outros. Pode-se mesmo afirmar que, como refere Sousa (cf. 2003), o jogo é a sua razão de viver.

Este conceito – jogo – pode-nos remeter a várias vertentes que não estão integradas na interpretação que fazemos do jogo infantil em si, isto é, a sua tamanha amplitude pode levar-nos a falar sobre vários assuntos, como futebol, jogos populares, jogos de mesa, jogos de lençóis ou de pratos, entre muitos outros. Por esta vária ampliação que o conceito acarreta, como refere Kishimoto (cf. 2003), definir JOGO não é tarefa fácil.

A mesma autora faz referência a Brougère (1993) e Henriot (1989) para explicar o papel polissémico que o jogo transmite. Segundo estes dois autores, o jogo pode ser visto como, em primeiro lugar, um produto de um sistema linguístico que funciona dentro de uma cultura, em segundo, como um sistema de regras e, por último, pode ser considerado um objeto. No primeiro caso, “[...] enquanto fato social, o jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui [...]” (Brougère e Henriot In Kishimoto 2003: 107); no segundo caso, “[...] um sistema de regras permite identificar, em qualquer jogo, uma estrutura sequencial que especifica sua modalidade [...]” (Brougère e Henriot In Kishimoto 2003: 108); e o terceiro caso “[...] refere-se ao jogo enquanto objeto” (Brougère e Henriot In Kishimoto 2003: 108).

Para confirmar a polissemia da definição de jogo, iremos abordar de seguida algumas perspectivas e/ou opiniões de diferentes autores sobre o conceito.

Ao pesquisar no dicionário, obtemos a seguinte definição:

1 designação genérica de certas actividades cuja natureza ou finalidade é recreativa; diversão entretenimento. 1.1 actividade espontânea das crianças; brincadeira. 2 essa actividade, submetida a regras que estabelecem quem vence e quem perde; competição física ou mental sujeita a uma regra, com participantes que disputam entre si um prémio ou por simples prazer. (...) 8 acção de jogar. 9 modo de jogar, movimentar-se operar; actividade do jogador ou atleta. (...) 15 actividade que apresenta um ou mais caracteres do jogo especificamente [entretenimento, benignidade, possibilidade de ganhar ou perder]. 16 qualquer actividade compreendida ou vista como uma competição que envolva rivalidade, estratégia ou uma comparação de desempenho. 17 conjunto de procedimentos ou estratégias para atingir determinado fim; táctica [...] (Franco *et al.* 2003: 2185).

Em latim, jogo diz-se *ludus*, que por sua vez significa, por inteiro, brincar. Também no dicionário, num vasto conjunto de significados, a palavra brincadeira é referida.

Para alguns autores, o jogo e a brincadeira têm de se cruzar e interligar mutuamente. Neste sentido, podemos referenciar Almeida (2009)⁴, que esclarece:

O jogo e a brincadeira estão presentes em todas as fases da vida dos seres humanos, tornando especial a sua existência. [...] Por meio da brincadeira a criança envolve-se no jogo e sente a necessidade de partilhar com o outro. Ainda que em postura de adversário, a parceira é um estabelecimento de relação. Esta relação expõe as potencialidades dos participantes, afeta as emoções e põe à prova as aptidões testando limites. Brincando e jogando a criança terá oportunidade de desenvolver capacidades indispensáveis a sua futura atuação profissional, tais como atenção, afetividade, o hábito de permanecer concentrada e outras habilidades perceptuais psicомotores.

Contrastando esta afirmação com a ideia de Antunes (2001: 11), que profere que o jogo “[...] expressa um divertimento, brincadeira, passatempo, sujeito a regras que devem ser observadas quando se joga”, e com a de Bassan (1978: 89), que menciona que “o jogo é a alegria [...]”, podemos concluir que, nas três perspetivas, jogar é uma atividade aprazível. Porém, para que o jogo crie motivação e tenha um maior impacto nas aprendizagens da criança, deve obedecer a regras.

Numa definição, podemos dizer que os jogos são formas de comportamento recreativas que tendem a seguir um padrão, em geral construídos e compartilhados por vários indivíduos. Costumam ser actividades sociais, em que os participantes, individualmente ou com membros em equipas, tentam, por habilidades ou por sorte, alcançar determinado objectivo, sujeitando-se às regras que regulam a actividade (Banzer In Leonido 2009: 13).

Semelhante ao que refere Antunes e Banzer, podemos também mencionar Huizinga (1990). Para ele, o jogo é uma atividade voluntária do ser humano, que transluz prazer, liberdade, regras, limitação no tempo e no espaço e um carácter “não-sério” e representativo (cf. Kishimoto 2003).

Também para Cabral (1986) o jogo acarreta aprazimento; aliás, para ele, o prazer é o primeiro objetivo de jogar. Segundo o autor, o jogo é uma atividade humana e/ou animal em que ambas as espécies se empenham, consciente ou inconscientemente, para procurar prazer. Cabral (1986) refere que só existe uma forma de jogar: o jogador que realmente joga desenvolve as suas jogadas com alegria e com interesse. Se o jogador joga apenas por um fim lucrativo, ou seja, se procura reconhecimento ou recompensa material, então o indivíduo não

⁴ <http://www.cdof.com.br/recrea22.htm> consultado no dia 19/06/2014.

joga, visto que não sente prazer algum nas ações que realiza. O mesmo autor indica ainda que a vida é um jogo, por isso é que o homem vive constantemente à procura do prazer.

Assim como Cabral, também Debesse, citado por Chateau (1961: 1), defende que o prazer é uma das características fundamentais do jogo. Para ele, “o jogo é, antes de tudo, prazer, é também uma actividade séria em que o fingir, as estruturas ilusórias, o geometrismo infantil, a exaltação, etc., têm uma importância considerável” e, além disso, o jogo é “[...] um óptimo meio para ajudar a compreender certas actividades do adulto” (Chateau 1961: 2).

Como já foi referido, para Huizinga (1990), o jogo possui um carácter “não-sério”. Porém, esta perspectiva não é válida para todos os autores. Debesse e Chateau (1961), contrariamente ao que é referido por Huizinga (1990), acreditam que o jogo é uma actividade séria.

Uma das características fundamentais do jogo, segundo Chateau (1961), é ser sério e, por acarretar esse papel de seriedade, o jogo pode ser comparado ao trabalho. O jogo é para a criança o que o trabalho é para o adulto; isto é, assim como o adulto se fortalece com as suas criações, da mesma forma a criança se engrandece através do jogo. Portanto, “o jogo é, antes de tudo e sempre, uma prova da personalidade” (Chateau 1961: 33), ou seja, através do jogo, a criança procura uma prova que lhe permita assegurar o seu Eu, criando assim a sua personalidade.

Para completar o conceito de jogo, Chateau (1961) cita a opinião de Claparède: “Na criança, escreve Claparède, o jogo é o trabalho, o bem, o dever, o ideal da vida. É a única atmosfera em que o seu ser psicológico pode respirar e, conseqüentemente, pode agir” (Claparède In Chateau 1961: 6). Para a criança, toda a actividade é jogo e é a partir dele que ela desvenda e antevê o seu futuro, que imita os adultos, preparando-se assim, através da ludicidade, para a sua vida. Portanto, o jogo treina as funções fisiológicas e psíquicas, tornando-se assim este conceito o centro da infância.

Como todos os autores que foram referidos anteriormente, também Callois (1990), Wallon (1968) e Vygotsky se debruçaram sobre o estudo do jogo.

Callois (1990) define o jogo como uma actividade livre, delimitada, incerta, improdutiva, regulamentada e fictícia. Livre porque, se o indivíduo fosse obrigado, o jogo perderia o seu interesse; delimitada, uma vez que é previamente estabelecido um espaço e um determinado tempo para o seu decorrer; incerta, pois o resultado não é anteriormente determinado; improdutiva, porque não concebe qualquer tipo de bens materiais ao indivíduo; regulamentada, visto que momentaneamente são criadas leis e/ou regras; e fictícia, porque nada tem a ver com a realidade.

Para Wallon (1968), o jogo é, antes de tudo, lazer. E, para que seja considerado jogo, a atividade tem de ser livre, espontânea e voluntária. Na sua teoria, o autor estabelece uma ligação entre o jogo, o movimento e a emoção, considerando que estes aspetos são elementares na elaboração do pensamento da criança. Defende ainda que a inteligência e a afetividade contribuem de forma gradual para a formação da personalidade.

Wallon (1968) organiza os jogos por ordem de desenvolvimento. Ou seja, na criança existem fases evolutivas diferentes que ocorrem numa certa ordem, em que cada uma dessas fases é a preparação para a fase seguinte. Deste modo, o autor apresenta:

a) jogos funcionais: que se dão nos primeiros meses de vida. São jogos em que a criança explora com prazer o seu corpo através dos sentidos;

b) jogos de ficção: que surgem quando a criança assume papéis do seu contexto social como, por exemplo, imitar a mãe ou o pai;

c) jogos de aquisição: aparecem quando a criança se preocupa em conhecer e entender os elementos mais próximos do seu quotidiano. Através dos gestos e pronúncias, por exemplo, da sua mãe, a criança terá tendência a imitar, adquirindo assim novas aprendizagens;

d) e jogos de fabricação: quando a criança toma consciência dos objetos que a rodeiam e começa a manipulá-los. São jogos em que a criança cria objetos imaginários através de objetos reais (cf. Wallon 1968).

Semelhantemente ao que refere Wallon (1968), Vygotsky (1984) defende que todas as atividades lúdicas, portanto o jogo, contribuem extraordinariamente para o desenvolvimento do pensamento da criança. Para Vygotsky (1984), a realidade social, a imaginação e as regras são fundamentais para que haja aquisição de novos conhecimentos. Existe um limite entre o que a criança imagina e o que é a realidade; através desse limite, ela descodifica símbolos que lhe irão provocar alterações internas. Tais alterações dão-se em estruturas já existentes.

O mesmo autor sustenta ainda que o jogo concebe à criança uma «zona de desenvolvimento proximal» que é a

[...] distância entre o nível actual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível actual de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sobre a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz (Vygotsky 1984: 97).

Seria impensável falar do conceito de jogo sem mencionar um dos maiores nomes, que interferiu consideravelmente na educação e na pedagogia: Jean Piaget. Para Piaget, “o jogo é

uma forma de actividade particularmente poderosa para estimular a vida social e a actividade construtiva da criança” (Piaget In Kamii e Devries 1991: IX).

Tendo em conta esta afirmação, podemos constatar que, para Piaget (1978), toda a actividade lúdica, como o jogo, interfere no desenvolvimento cognitivo e social da criança. Esse desenvolvimento é classificado por Piaget de acordo com o processo de desenvolvimento da inteligência humana, ou seja, cada fase de desenvolvimento está relacionada com um tipo de actividade lúdica, que se manifesta igualmente em todos os indivíduos.

Desta forma, o mesmo autor refere três fases que classificam o jogo no desenvolvimento cognitivo da criança, sendo elas a sensório-motora, a pré-operatória e a fase das operações concretas. Na primeira mencionada, a fase pré-operatória (que vai desde o nascimento até aproximadamente aos dois anos), a criança brinca autonomamente sem regras, visto que ainda não possui a noção delas. Esta fase representa o jogo de exercício, que tem como principal objetivo a procura de prazer, ou seja, são os jogos que “[...] se limitam a reproduzir fielmente uma conduta adaptada, de ordinário a um fim utilitário, mas retirando-a do seu contexto e repetindo-a pelo único prazer de se exercer tal poder” (Piaget 1978: 150).

Na segunda fase, a pré-operatória (que ocorre desde os dois anos até aos cinco/seis anos), a criança começa a ter noção da existência de regras e cria um esquema simbólico que aplica nos jogos de faz-de-conta. Assim sendo, esta fase representa o jogo simbólico, que não é mais do que uma recriação da realidade que a criança faz; ou seja, é uma representação de um objeto ausente, que surge de “[...] uma comparação entre um elemento dado e um elemento imaginado, e uma representação fictícia” (Piaget 1978: 146), o que evidencia o desenvolvimento da inteligência da criança.

A terceira e última fase mencionada por Piaget, a fase das operações concretas (permanece, mais ou menos, entre os sete e os doze anos), é assinalada pelo desenvolvimento da criança a nível da socialização, desenvolvimento este que é feito através de jogos de grupo, em que as regras assumem um papel fundamental. Desta forma, é nesta fase que surgem os jogos de regras, que perduram por toda a vida do indivíduo. Segundo Piaget (1978: 182), o jogo de regras “[...] é a actividade lúdica do ser socializado [...]”, isto é, no jogo existe um conjunto de regras que são impostas momentaneamente ou transmitidas de geração em geração. Se forem infringidas, a criança é penalizada, o que cria competição entre os jogadores. O jogo de regras, portanto, proporciona um carácter afetivo-social.

Depois de estudarmos todas estas perspetivas, podemos constatar que muitos autores defendem que o jogo é uma actividade que conduz a criança ao prazer. Porém, outros autores

defendem que, para que a criança sinta prazer a jogar, o jogo tem de ser regrado. Mesmo que haja alguns desencontros nas perspectivas que foram apresentadas, mesmo naquelas que fazem distinção e/ou classifiquem o jogo, podemos concluir que, para todos os autores, o jogo é uma atividade que direciona o aluno para novas aprendizagens.

3 – JOGAR PARA APRENDER

A utilização do jogo na sala de aula promove um ambiente motivador e agradável a novas aprendizagens, tornando-se adjuvante nas várias áreas. O jogo permite que o aluno contacte com uma realidade lúdica, adquirindo assim conhecimento de uma forma aprazível. O prazer que o aluno sente ao jogar assegura uma grande motivação, que proporciona desenvolvimento intelectual e social. Através do jogo, este entende os conteúdos pedagógicos, por isso torna-se um instrumento relevante para a construção de conhecimento.

O jogo pode ser considerado um fator de integração, no sentido de levar a criança a interagir com os outros e com tudo aquilo que a rodeia; e, para além de interagir no processo de desenvolvimento social, o jogo ajuda também a criança a desenvolver capacidades individuais. Desta forma, Wassermann (1990: 37) refere que,

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

Como já foi referido, o jogo pode ser auxiliar das várias áreas e, como não é exceção, pode desencadear um papel importante na aprendizagem da leitura e da escrita. Se, por ventura ou não, os jogos desenvolvem nas crianças várias aptidões, também na aprendizagem da leitura e da escrita o jogo poderá conduzir a aprendizagens significativas.

A dimensão lúdica promove as capacidades e potencialidades do aluno. Por isto, também na aprendizagem da leitura e da escrita o jogo deve ocupar um lugar especial na prática pedagógica (cf. Rodrigues 2013).

3.1 – A importância do jogo lúdico na sala de aula

Se, numa primeira fase, atentarmos na declaração universal dos direitos das crianças (1959: Princípio VII), verificamos que quer as brincadeiras, quer os jogos em contexto sala de aula são direitos da criança: “[...] A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito”.

A aprendizagem é um processo extraordinariamente complexo que depende das capacidades de cada indivíduo, nomeadamente das capacidades mentais, das atitudes, do interesse e da prática adquirida. Panão (2003: 13) refere que “aprender, não quer dizer estudar livros, nem ouvir lições orais, nem reter alguma coisa na memória, (ainda que tudo isso possa ser parte de uma aprendizagem), mas adquirir uma nova forma de conduta ou modificar uma norma de conduta anterior”. Por tal facto, os jogos didáticos representam uma estratégia adjuvante ao resgate do interesse e do gosto dos alunos por novas aprendizagens.

A partir de uma certa idade (aproximadamente aos três anos), a vida afetiva da criança perde o carácter impulsivo e surgem novos sentimentos e novos interesses. Esta passa a dar importância às relações com os outros, à sua imaginação, a sonhos e a brincadeiras. O maior prazer de uma criança é brincar. Por isso, o jogo torna-se tão importante na sala de aula, visto fazer com que a criança ganhe entusiasmo e aprenda através da brincadeira. A partir dos jogos, a criança demonstra sentimentos que existem dentro de si; o jogo, portanto, é uma forma de a criança exprimir esses sentimentos (cf. David 1970).

David (1970) refere que todos os sentimentos da criança – desde a ambição, o desejo, o amor, e mesmo o ódio – são libertados no jogo de imitação, podendo assim tanto os pais, como os educadores perceberem o que agrada e o que dá prazer às crianças.

Assim sendo, o jogo de imitação acarreta extrema importância no jardim de infância: “nestes jogos vemos a criança exprimir uma gama de sentimentos e satisfazer parcialmente sem conflito necessidades contrárias, como por exemplo ser crescida e pequena, ser amada e zangar-se, etc.” (David 1970: 186). Neste sentido, a autora acrescenta que os jogos de imitação devem ser encorajados,

[...] porque ao mesmo tempo que é para a criança uma fonte de grandes prazeres permite-lhe passar um pouco sem os pais, ajudando-a a tornar-se mais independente e favorece

simultaneamente o desenvolvimento das suas faculdades intelectuais, imaginativas e manuais (David 1970: 191).

Para esclarecer a importância deste jogo, a mesma autora dá o exemplo de uma criança que brinca com a sua boneca. Nesta brincadeira, relaciona-se com a boneca da mesma forma que a sua mãe se relaciona com ela, isto é, através da boneca, a criança demonstra as atitudes que a sua mãe tem para com ela, por exemplo, o carinho e os castigos que aplica à boneca são os mesmos que a sua mãe lhe aplica. Podemos então constatar que quer a personalidade, quer a atividade prática futura da criança são adquiridos no jogo de imitação. Desta forma, Lee (In Chateau 1961: 16) refere:

Se as bonecas estão doentes, e as crianças lhes tiram a temperatura, vão procurar o médico e lhes administram esses estranhos e terrificantes remédios de que ordinariamente parecem necessitar as doenças das bonecas, notareis que se trata de assuntos sérios e que nada há mais ofensivo que intervir com palavras zombeteiras ou trocistas.

Como podemos verificar, para David a manifestação dos sentimentos é a grande vantagem do jogo. Porém, ele acarreta muitos outros benefícios, como por exemplo, o desenvolvimento da confiança em si mesmo.

Segundo Wassermann (1990: 37), o jogo cria “[...] condições para o desenvolvimento de crianças confiantes na sua capacidade de realização efectiva”. A mesma autora refere também que a autonomia, a responsabilidade, a criatividade, a capacidade inventiva e o desenvolvimento do pensamento são outras características que o jogo pode desenvolver no aluno. O jogo faz com que a criança entenda os conceitos programáticos de forma divertida e natural.

As crianças aprendem muito nas observações que fazem, no que ouvem e nos exemplos de outrem. Contudo, estes aspetos não permitem um envolvimento ativo do aluno. No jogo, o aluno envolve-se ativamente na sua própria aprendizagem, uma vez que pode “[...] testar e experimentar, manipular variáveis, reunir dados em múltiplos contextos diferentes, e interpretar dados para desenvolver o entendimento dos conceitos” (Wassermann 1990: 117).

Desta forma,

Admitir que a criança desempenha um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, supõe encará-la como sujeito e não como objecto do processo educativo. (...) A oportunidade de usufruir de experiências educativas diversificadas, num contexto facilitador de interacções sociais alargadas com outras crianças e adultos, permite que cada criança, ao construir o seu desenvolvimento e aprendizagem, vá contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem dos outros (Silva 1997: 19).

Wassermann (1990) defende que, após ser desenvolvido um jogo, ele deve ser analisado e, posteriormente, deve existir um novo jogo. A este processo designou de «jogo – análise – novo jogo», referindo que se trata de um método de organização do ensino que fomenta a aprendizagem ativa do aluno. No «jogo», as crianças têm oportunidade de cooperar umas com as outras (caso este seja desenvolvido em grupo), contribuindo substancialmente nas aprendizagens dos colegas, ou seja, há troca de conhecimento; Na «análise», são debatidas as experiências proporcionadas pelo jogo, com o objetivo de haver, novamente, troca de conhecimento e aumento significativo deste; O «novo jogo» é realizado com base em experiências anteriores, alargando o conhecimento do aluno.

Ainda na perspectiva de Wassermann (1990), o jogo é uma atividade que anuncia produtividade na aprendizagem da linguagem, da escrita, da leitura, da numeração, da medição e da apreensão do mundo que nos rodeia, ou seja, o jogo pode ser utilizado em qualquer uma das áreas, permitindo ainda que o aluno coligie vários conceitos, de diferentes áreas, num mesmo jogo.

Para além de Wassermann (1990), outros autores sustentam que a análise, após o jogo, assume um papel fundamental nas aprendizagens. Quanto a este ponto de vista, Campos (s/d)⁵ expõe:

Mais do que o jogo em si, o que vai promover uma boa aprendizagem é o clima de discussão e troca, com o professor permitindo tentativas e respostas divergentes ou alternativas, tolerando os erros, promovendo a sua análise e não simplesmente corrigindo-os ou avaliando o produto final.

De modo idêntico ao que foi referido, também Cabral (2001) defende a utilização do jogo em contexto de sala de aula. Por sua vez, o autor apresenta a competição como elemento fundamental do jogo. Os jogadores competem não só uns com os outros, como também consigo mesmo, pois “[...] quem não se vence a si não é capaz de vencer o outro” (Cabral 2001: 17).

Visto que o jogo é uma interação entre uma atividade e o prazer, Cabral (2001) insere o jogo no processo motivacional, afirmando mesmo que ele é necessário para que haja aprendizagem. Ora, se o aluno tem de atingir determinados objetivos, se tem de apreender conceitos estabelecidos, que seja por meio do jogo. O jogo faz com que o aluno fique motivado e interessado, desenvolvendo assim aprendizagens significativas.

⁵ <http://www.psicopedagogia.com.br/entrevistas/entrevista.asp?entrID=39> consultado no dia 08/07/2014

Sendo o jogo uma motivação para o aluno, podemos também referenciar Murcia (2005). Segundo o autor, o jogo é

[...] um meio de expressão e comunicação de primeira ordem, de desenvolvimento motor, cognitivo, afectivo e sociabilizador por excelência. É básico para o desenvolvimento da personalidade da criança em todas as suas facetas. Pode ter fim em si mesmo, bem como ser meio para a aquisição das aprendizagens. Pode acontecer de forma espontânea e voluntária ou organizada, sempre que respeitando o princípio da motivação (Murcia 2005: 74).

Além de ser um meio de motivação, o jogo, realizado em grupo, dá possibilidades ao aluno de trocar ideias, de analisar diferentes situações, de argumentar a sua perspectiva, de raciocinar e de se expressar. Realizando todas estas ações, o aluno cria e desenvolve capacidades críticas e investigativas.

Também para Kamii (2001) o jogo é uma ferramenta necessária para que exista aprendizagem, pois o conhecimento nasce progressivamente se for introduzido de uma forma agradável. Desta forma, a autora refere que “o jogo pode ser definido, de uma maneira geral, como o conjunto de actividades às quais o organismo se entrega, principalmente pelo prazer da própria actividade” (Kamii 2001: 29).

A mesma autora menciona que “os jogos prestam-se particularmente bem ao desenvolvimento da cooperação: no jogo, a criança coopera voluntariamente (de uma maneira autónoma) com as outras, praticando as regras” (Kamii 2001: 137). Desta afirmação, podemos extrair várias vantagens da utilização do jogo:

1. Ele «obriga» a criança a tomar iniciativa, a adaptar-se e a desenvolver a inteligência, por outras palavras, o jogo promove progressivamente a autonomia da criança;
2. A criança, no decorrer do jogo, tem obrigatoriamente de cooperar, submetendo-se assim a um conjunto de regras, de trocas e de compreensão mútua; portanto o jogo faz com que a criança tenha objetividade, desenvolva o espírito crítico e a capacidade de argumentação;
3. Por último, podemos também mencionar o desenvolvimento socioafetivo e intelectual como especificidade do jogo, uma vez que a descentração é favorecida através dos muitos pontos de vista que a criança presencia. É de notar que as relações socioafetivas são as que mais interferem no desenvolvimento cognitivo da criança (cf. Kamii 2001).

Ao contrário de Cabral (2001), que defende que a competição é o aspeto fundamental do jogo, Kamii (2001) defende que os jogos podem ser não competitivos ou competitivos. Para diferenciar as duas vertentes, a autora dá o exemplo do jogo de imitação como jogo não

competitivo, em que a criança se limita a representar ações de um objeto e/ou indivíduo. Relativamente aos jogos competitivos, Kamii (2001) menciona o jogo das escondidas, em que a criança tem de pensar nos esconderijos possíveis, quer para se esconder, quer para procurar os envolvidos no jogo. Embora faça esta distinção, a autora refere que ambos os jogos – não competitivos e competitivos – refletem benefícios para que haja desenvolvimento cognitivo.

Na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) – que estabelece em Portugal o quadro geral do sistema educativo –, o ensino tem como finalidade promover o desenvolvimento da personalidade, a evolução social e a democratização da sociedade. Desta forma, para que tais aspetos sejam alcançados, na LBSE são apresentados os seguintes objetivos para a educação pré-escolar:

- a) Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades;
(...)
- c) Favorecer a observação e a compreensão do meio natural e humano para melhor integração e participação da criança;
- d) Desenvolver a formação moral da criança e o sentido da responsabilidade, associado ao da liberdade;
- e) Fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos, complementares da família, tendo em vista o desenvolvimento da sociabilidade;
- f) Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica;
(...)
- h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança (Artigo 5º da Lei de Bases do Sistema Educativo).

Da mesma forma, a LBSE expõe objetivos para o ensino básico:

- a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garante a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;
- 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;
- c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios;
(...)
- e) Proporcionar a aquisição dos conhecimentos basilares que permitem o prosseguimento de estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação profissional, bem como facilitar a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo, valorizando a dimensão humana do trabalho;
- f) Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional;
(...)
- h) Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano

- dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante;
- i) Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária; (...)
 - l) Fomentar o gosto por uma constante actualização de conhecimento; (...)
 - o) Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos (Artigo 7º da Lei de Bases do Sistema Educativo).

Ao confrontarmos as perspetivas dos autores anteriormente referidas com os objetivos mencionados, tanto no Artigo 5º, como no Artigo 7º da Lei de Bases do Sistema Educativo, podemos verificar de que modo o jogo pode interferir no desenvolvimento da criança. Assentando neste ponto vista, podemos indicar a autonomia, a responsabilidade, o raciocínio, a cooperação, as relações afetivas e, sobretudo, a personalidade como aspetos promovidos no desenrolar de um jogo educativo.

3.2 – O jogo lúdico como potenciador da aprendizagem da leitura e da escrita: alguns jogos que promovem a leitura e a escrita

Desde muito cedo, mesmo antes da entrada formal para a escola, a criança começa a familiarizar-se com a linguagem escrita. Quando começa a garatujar, a criança já está submetida no processo complexo de aquisição da escrita. Porém, para a aprendizagem significativa da mesma, passa por várias etapas. Numa primeira fase, a criança inclui os grafemas nos seus desenhos e acredita que estes “[...] são apenas *letra*, que não têm qualquer significado só por si” (Goulão 2006: 95). Posteriormente, começa a entender a diferença entre o desenho e a escrita, e começa a separá-los, ou seja, a criança organiza o seu trabalho, estabelecendo um espaço para o desenho e outro para a escrita. Ainda nesta fase, a criança estabelece critérios para a produção de escrita, organizando-os em linha.

Numa segunda fase, as crianças têm necessidade que o seu trabalho seja lido e, por isso, começam a diversificar os grafemas. Começam também a desenhar palavras com três grafemas, uma vez que creem que não se podem ler palavras com menos de três letras.

Neste período evolutivo,

Para introduzir diferentes significados, diferenciar uma escrita da outra, o que fazem é variar a posição das letras na “palavra”. Agora, para a criança escrever o nome de diferentes pessoas, animais ou objectos têm de existir diferenças nos grafemas utilizados. Como o seu repertório é muito limitado a criança tem de recorrer a outros artifícios, ou seja, para indicar

essas diferenças, ela não faz mais do que mudar a posição dos grafemas na sua ordem (Goulão 2006: 96).

Seguidamente, sucede-se o período em que a criança percebe que a linguagem oral se relaciona com a linguagem escrita, fazendo corresponder a cada grafema uma sílaba. Esta fase remete de imediato a criança a uma outra, em que tenta relacionar o fonema com o grafema, desenhando mais do que uma letra para cada sílaba.

Por último, “[...] a criança consegue interiorizar a ideia da correspondência fonema-grafema e os problemas que agora surgem, neste período, prendem-se com a ortografia” (Goulão 2006: 97).

Quanto à leitura, também ela se processa por fases. Na primeira, denominada de Leitura icónica do texto escrito, a criança sabe que a imagem e o texto são bases desiguais, contudo apenas faz uma leitura interpretativa da imagem, ou seja, o texto ainda é um mistério. Segundo Martins e Mendes (1986: 55), nesta fase,

“[...] a criança «fala sobre a escrita» ao invés de tentar dizer o que a escrita diz. Ela não compreendeu ainda o carácter linear e literal da mensagem escrita (e portanto realiza uma leitura livre e fluida, uma «interpretação» como o faz para a imagem) e, por outro lado, trata a escrita como se esta reenviasse directamente para os objectos ou suas representações figuradas e não para signos linguísticos.”

Na segunda fase, Hipótese do nome, a criança começa a tratar a informação do texto e da imagem de modo diferente e passa a tentar dizer o que a escrita diz.

Por último, na fase denominada de Tratamento linguístico, a criança percebe que a escrita nos remete para uma mensagem linguística “[...] cuja natureza é diferente da mensagem icónica e que, por sua vez, é decomposta em fragmentos menores” (Goulão 2006: 97). Ou seja,

A criança aceita trabalhar com unidades mínimas não significativas e começa a tentar estabelecer relações entre o texto e som. Neste momento a linguagem já não é algo de puramente exterior entre o texto e som. Neste momento a linguagem «está lá» na escrita, ou seja, a escrita é linguagem (Martins e Mendes 1986: 55).

Ainda que as fases apresentadas anteriormente surjam de modo natural a nível da escrita e da leitura, a necessidade de haver diversificadas abordagens para uma eficaz aprendizagem das mesmas, tal como em toda a aprendizagem, é evidente. Evidencia-se também que “o aprendente tem de ser encarado como sujeito activo em todo o processo de aprendizagem” (Goulão 2006: 93). Portanto, também na aquisição da leitura e da escrita o

papel ativo do aluno é um fator determinante. É perante estas afirmações que o jogo é encarado como proporcionador da aprendizagem da leitura e da escrita.

Segundo Goulão (2006: 100), “algumas das actividades a desenvolver, na sala de aula, podem surgir em forma de jogo, pois este permite não só as actividades de linguagem (falar/ouvir/ler/escrever), mas também as de reflexão sobre a escrita.”

Desta forma, o autor menciona alguns jogos que promovem a leitura e a escrita:

- a) Letras Móveis e Jogos de Palavras: “Este tipo de actividades leva ao reconhecimento das letras do alfabeto, ajuda a relacionar som e grafia, contribui para a percepção de como se combinam letras para formar palavras e favorece a reflexão sobre a escrita [...]” (Goulão 2006: 101). Desta forma, o professor pode utilizar as Letras Móveis para, por exemplo, a criança escrever o seu nome ou o dos colegas. Pode ainda utilizá-las para desenvolver Jogos de Palavras, jogos estes que “[...] demandam a rapidez para formar palavras e exigem que as crianças pensem em cada letra que forma determinada palavra que querem montar” (Lica 2011)⁶. Estes jogos podem ser desenvolvidos individualmente ou em grupo e possibilitam o acordo de regras, levando, posteriormente, à obrigatoriedade de obedecer a um determinado critério previamente estipulado.
- b) Jogo dramático: os textos que as crianças leem podem ganhar «vida», sendo assim representados através de vários suportes (como corporal, sombras chinesas, entre outros). Este jogo permite que as crianças contactem com a linguagem escrita, ao mesmo tempo que lhes possibilita a descoberta de formas distintas de interpretar e ler a realidade. Através dele, a criança exprime emoções e sentimentos.
- c) Documento vídeo: Os objetivos podem também ser cumpridos através da utilização de filmes. “O seu visionamento pode ser potenciador de situações de ensino-aprendizagem da linguagem escrita” (Goulão 2006: 102). Após a visualização de um filme, os alunos podem ser remetidos a várias atividades quer individualmente, quer em grupos, como por exemplo escreverem um texto de opinião sobre o que viram ou descreverem as características das personagens.
- d) Elaboração de um livro: esta atividade tem como objetivo formar não só leitores, como também produtores de histórias/textos. Esta atividade pode ser desenvolvida em grande grupo ou em pequenos grupos e remete as crianças para duas tarefas: a elaboração de uma pequena história/texto e a sua posterior ilustração.

⁶ <http://oficinasdealfabetizacao.blogspot.pt/2011/03/jogos-com-letras-moveis.html> consultado no dia 03/08/2014

- e) Jogo a letra proibida: trata-se de um jogo baseado na carência de elementos; ou seja, este jogo consiste na enunciação de uma letra do alfabeto, pelo professor ou pelos alunos, que os alunos não podem utilizar no texto que, *a posteriori*, irão escrever. Não poderão usar também alguma palavra que contenha a letra proibida. Esta vertente pode ser alterada, trabalhando assim vários domínios programáticos. Por exemplo, pode ser proibida a utilização de nomes num dos géneros.
- f) Jogos para trabalhar a escrita: **histórias incompletas**, cujo objetivo é as crianças terminarem-nas, seguindo as propostas/dicas do professor; **reescrita de histórias**, modificando as personagens, os acontecimentos ou as características das personagens; **modificação dos finais da história** seguindo algumas regras estipuladas pelo professor (como por exemplo, a introdução de uma nova personagem) e o **registo escrito da interpretação de uma imagem**, são algumas das atividades que permitem o trabalho individual ou em grupo e que possibilitam a ligação entre os diferentes conteúdos programáticos de Português.

Neste sentido, verificamos que, segundo a perspetiva de Goulão (2006), existe um conjunto de jogos potenciadores da aprendizagem da leitura e da escrita. As regras destes mesmos jogos podem ser alteradas, originando outros jogos, uma vez que estas “constroem a especificidade de cada jogo. Um jogo diferencia-se de outro precisamente pelas suas regras. [...] São as regras que podemos modificar para dar origem a um jogo diferente” (Barbeiro 2006: 112).

4 – O JOGO LÚDICO NA SALA DE AULA: O PAPEL DO PROFESSOR / EDUCADOR

Tanto o jardim de infância, como a escola constituem o local onde as crianças passam a maior parte do seu tempo, sendo esse mesmo tempo delineado pelo educador/ professor. Cabe ao educador /professor “[...] o papel de acompanhar as atividades, bem como promover oportunidades em que a criança possa se desenvolver” (Sena 2011)⁷.

⁷ http://psicopedagogo-comvc.blogspot.pt/2011/10/o-papel-do-professor-da-educacao_16.html consultado no dia 12/07/2014

Em relação à maioria das experiências de crescimento, consegue-se um enriquecimento da aprendizagem quando o processo contempla, pelo menos três aspectos: orientação dos alunos, criação de oportunidades para a realização de actividades práticas, e criação de oportunidades para reflectir sobre a prática (Wassermann 1990: 101).

Desta forma, Wassermann (1990) considera que o jogo constitui um fator determinante no processo de desenvolvimento da criança, desde que o professor crie condições para que o jogo seja desenvolvido; ou seja, o professor tem de adaptar o jogo ao conceito integrado no programa curricular, fornecer o material necessário para o desenrolar do jogo e organizar os grupos de trabalho, caso este seja realizado em grupo. Não pode esquecer que os jogadores são as crianças e, por isso, o professor observa “[...] mas não participa nem dirige, a não ser que a sua intervenção se torne necessária, por alguma razão específica” (Wassermann 1990: 39).

Pode também um mesmo jogo ser repetido, mas as suas variáveis têm de ser manipuladas, para que se possa obter novas descobertas e experiências. Um mesmo jogo pode e deve também estender-se a várias áreas, para que sejam estabelecidas relações interdisciplinares, aspeto este que acarreta bastante importância em crianças pequenas.

O professor que oferece mais garantias quanto à utilização dos jogos na aula não é aquele que possui uma longa lista de jogos na cabeça, mas alguém que reflectiu acerca deles, que conhece os seus ingredientes e de que modo podem ser alterados para darem origem a diferentes actividades e desenvolverem novas capacidades nos participantes (Rixon In Barbeiro 2006: 109).

“O jogo é o meio através do qual os conteúdos curriculares são aprendidos de uma forma inteligente e reflectida, e, uma vez que o jogo envolve sempre desafios torna-se o meio de aprendizagem” (Wassermann 1990: 419). É, portanto, uma estratégia de ensino que apela à imaginação, criatividade e envolvimento ativo do aluno. Contudo, a qualquer momento, o professor pode sentir necessidade de repensar e/ou modificar essa mesma estratégia. Se o professor sentir que a atividade proposta não está a atingir os objetivos de aprendizagem ou se o comportamento das crianças se deteriorar, então é porque o jogo necessita de ser repensado.

Através do jogo, as crianças aprendem mais do que se permanecessem sentadas a ouvir o professor ou a resolverem fichas. O professor não necessita de ser o centro da sala de aula. No decorrer do jogo, ele tem de acreditar que “[...] o seu papel vai desde a autoria do texto, à cenografia, aos apoios, à acção de contra – regra – o seu papel é facilitar a aprendizagem, e não falar para «depositar» informação nas cabeças das crianças” (Wassermann 1990: 57).

Neste contexto, também Peterson (2003) refere que o papel do professor é muito complexo, comentando que ao invés de se tornar um mero transmissor de conhecimento, deve antes adotar um papel de facilitador de aprendizagem.

De modo idêntico ao que foi exposto, Rossert (In Cabral 2001: 217) refere o seguinte sobre ato de ensinar:

[...] já não consiste, segundo parece, em transmitir um saber, mas em exercer uma pretensa ciência do ensino. Já não se aprende alguma coisa, aprende-se a aprender. A pedagogia acabou por suplantar a própria instrução. Temos hoje docentes que não sabem nada, mas que possuem uma misteriosa ciência da educação, verdadeira mitologia dos tempos modernos.

As perspectivas apresentadas até agora neste ponto são concordantes num aspeto: o ensino não deve ser apenas instrução, no sentido de o conhecimento ser simplesmente transmitido, mas antes um processo que integre o aluno e vise a sua participação como pessoa e não meramente como recetor de informação. Assim sendo, podemos também referir Panão (2003: 17), que salienta que:

Ninguém pode pôr em dúvida que quando se ensina demais e o aluno permanece inactivo, a aprendizagem não se realiza integralmente; mas, é também evidente que em toda a aprendizagem deve haver uma direcção prudente e um elemento estimulante capaz de provocar o interesse da criança.

Outro aspeto que condiciona o desenvolvimento (ou não desenvolvimento) do aluno é o perfil do educador/ professor. Antes de mais, é necessário que quem ensina tenha satisfação em ensinar, tornando-se um animador, no sentido de motivar o aluno com actividades do seu interesse. Também a escolha do jogo deve ser feita de forma minuciosa. Ele deve ser escolhido de acordo com a faixa etária das crianças e com os conteúdos programáticos (cf. Cabral 2001).

Toda a actividade lúdica proposta pelo educador/professor, incluindo o jogo, deve obedecer a princípios cruciais para que seja bem sucedida, sendo estes a ordem, a compreensão e a aplicação. Segundo Cabral (2001: 244),

Ordenar as dificuldades numa graduação crescente é trabalho marcado por um nítido ludismo – virtude de uma boa programação e de um bom planeamento. Além do princípio de ordem, que deve presidir ao planeamento de actividades por banda do professor, tenhamos ainda em conta a compreensão e a aplicação (transferência, extensão). Os alunos devem entender bem as actividades que desenvolvem como proporcionadoras de aprendizagem e devem ainda ser posteriormente capazes de lhes transferir a operacionalidade para situações diferentes.

Contextualizando esta informação, podemos constatar que o facto de o educador/ professor saber jogar torna-se importante na sala de aula. Não no sentido de se tornar um jogador ativo, mas no sentido de conseguir fazer um bom planeamento a nível do jogo, bem como de levar o aluno a entender todas as fases e regras do mesmo, de modo a que crie aprendizagens significativas que possam ser comparadas com experiências futuras.

Um tempo determinado, a motivação, competição, curiosidade, manipulação, segurança, proveito social e, como já referido, o envolvimento do eu, são aspetos que devem estar presentes no desenvolver do jogo. Assim sendo, um bom jogo educativo “[...] é aquele que proporciona à criança o prazer inteligente de ter conseguido um bom resultado, o seu resultado, o resultado dos seus olhos e das suas mãos, do seu pensamento e do seu gosto, em resumo, do seu corpo-espírito” (Cabral 2001: 24).

Ainda que o jogo seja uma ótima estratégia, por tudo que já foi dito neste trabalho, o educador/ professor deve estar ciente de que:

1. Os jogos de investigação não têm uma solução predeterminada. Não conduzem os alunos «às respostas».
2. Este tipo de jogos aponta para o surgimento de ideias e não para a evocação de informações específicas, que se «dizem de cor».
3. As actividades inerentes a este processo desafiam o pensamento dos alunos; de facto, elas *exigem-lhes* que pensem. A cada tarefa estão inerentes desafios intelectuais.
4. Estas actividades são «desordenadas». Na realidade, as crianças é que «fazem o jogo». Aprender por via do divertimento não é li-near, nem sequencial.
5. Os jogos giram em torno de «grandes ideias» - os conceitos importantes do programa curricular – e não de pormenores triviais.
6. Cada uma das tarefas dá às crianças oportunidades para desenvolverem o seu entendimento conceptual. Quando as crianças realizam jogos de investigação estão a desenvolver a sua capacidade para compreenderem conceitos mais complexos.
7. As crianças são os jogadores. Estão envolvidas na aprendizagem de uma forma activa. Falam umas com as outras, trocam ideias, especulam, riem, e mostram-se excitadas com as suas descobertas. Não se limitam a ficar sentadas, muito sossegadas, a ouvir passivamente aquilo que o professor pensa.
8. As crianças trabalham em grupo. O jogo é desenvolvido através de investigações conjuntas. É a cooperação que é realçada, e não o trabalho individual e a competição (Wassermann 1990: 40).

Neste sentido, importa esclarecer que o jogo não é apenas uma via de divertimento para as crianças. Ele é antes uma ferramenta que o educador/professor pode e deve utilizar no processo de ensino-aprendizagem, visto que por meio dele a criança aprende com satisfação. Porém, para que se torne eficaz, o jogo deve sempre obedecer aos interesses, necessidades e faixa etária das crianças.

5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta parte pretendíamos demonstrar em que medida o jogo é potenciador da aprendizagem da leitura e da escrita. Desta forma, primeiramente, fizemos uma breve reflexão sobre a sua utilização ao longo das diferentes marcas históricas e refletimos sobre o conceito de jogo.

Depois de estudarmos várias perspetivas, verificámos que o conceito nos pode remeter a diversas interpretações. Fazendo um levantamento das definições estudadas, podemos referir que o jogo é uma atividade aprazível que cria motivação e interesse na criança, desenvolvendo-a a vários domínios.

Sendo o jogo o conceito central deste trabalho, não faria sentido se não clarificássemos a sua importância. Salientámos que o desfrutar de jogos é um dos direitos da criança. Neste sentido, não só analisámos a importância do jogo em contexto sala de aula, como também conferimos a diversidade de experiências que ele pode proporcionar à criança.

Feita uma análise geral da importância da utilização do jogo, abordámos em que medida ele pode ser potenciador da aquisição da leitura e da escrita, descrevendo alguns exemplos práticos. Como verificámos nesta parte do relatório, a criança passa naturalmente por fases tanto a nível da leitura, como da escrita, que são fundamentais para uma posterior aprendizagem formal das mesmas. Porém, a aprendizagem formal da leitura e da escrita dar-se-á de forma significativa se a criança for envolvida na sua própria aprendizagem, ou seja, se usufruir de um papel ativo. O jogo, então, é uma forma de envolver ativamente a criança na sua própria aprendizagem, passando o professor a ser um mediador de aprendizagem.

Seguidamente, passámos a analisar o papel que o professor e/ou educador deve assumir perante o jogo, salientando que “se se pretende que o ensino seja um campo atractivo e tenha «o que há de melhor e mais brilhante», aqueles que resolvem enveredar por esta profissão, esperam consideravelmente mais do que salários competitivos” (Wassermann 1990: 49).

Perante tudo o que foi referido, podemos concluir que “o crescimento de cada criança é a história da Bela Adormecida, em que o jogo desempenha o papel do Príncipe. Existe um corpo virtual, mas a sua existência em acto depende do seu uso, e o seu uso está presente no jogo” (Lee In Chateau 1961: 9).

PARTE II – PRÁTICA PEDAGÓGICA

Nesta parte iremos expor uma breve caracterização das instituições onde foram desenvolvidos os dois estágios, nomeadamente o Estágio I e o Estágio II, bem como apresentar de forma descritiva as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito do tema escolhido.

Note-se que os estágios foram desenvolvidos em instituições distintas do concelho de Vila Real.

Desta forma, a componente prática do Estágio I foi desenvolvida no Jardim de Infância do S. Pedro (Corgo), num grupo de 25 crianças, de idades compreendidas entre os três e os cinco anos. Esta instituição encontrava-se em obras, e, por tal motivo, durante o período de estágio, estava a funcionar temporariamente no Seminário de Vila Real.

Por sua vez, a prática educativa supervisionada de 1ºCEB, ou seja, o Estágio II, foi desenvolvida numa IPSS denominada de Instituto Nuclisol Jean Piaget. Nesta instituição, desenvolvemos o estágio com um grupo de 22 alunos, que frequentava o 1º ano de escolaridade.

É de referir que, para realizar os estágios, tornou-se importante conhecer a realidade educativa dos distintos estabelecimentos de ensino, ou seja, teríamos de ter um conhecimento sobre as características das crianças, as estratégias utilizadas pela docente/educadora e os recursos que poderíamos ter ao nosso dispor. Todos estes aspetos foram conhecidos através da observação participante realizada em ambos estágios. Segundo Estrela (1984: 31), “fala-se de observação participante quando, de algum modo, o observador participa na vida do grupo por ele estudado”. A observação, no processo de formação de educadores e professores, é uma aspeto fulcral, visto que

[...] é uma trajectória de elaboração de um saber, ao serviço de múltiplas finalidades que se inserem num projecto global do Homem para descrever e compreender os acontecimentos que ali se desenrolam. A observação presta-se também à análise reflexiva sobre o modo como o Homem implicado na vida social elabora os seus saberes (Massonnat In Formosinho 2002: 168)

Analisada esta afirmação, podemos afirmar que as observações realizadas nas diferentes valências foram essenciais para que esta parte do relatório fosse efetuada. Assim sendo, encontrar-se-á dividida em dois pontos, cada um deles destinado a uma das práticas educativas supervisionadas. Isto é, no ponto 2 será caracterizada a prática pedagógica realizada em contexto Pré-Escolar, enquanto o ponto 3 é referente ao 1ºCEB.

É de referir que as planificações, os materiais utilizados nas duas valências e os instrumentos utilizados para a avaliação das crianças encontram-se reunidos nos anexos deste relatório. Neste contexto, os instrumentos utilizados para avaliar as crianças do pré-escolar encontram-se em anexo, nomeados de “Grelhas de listas de verificação utilizadas no Jardim de Infância”. Já os utilizados na avaliação dos alunos do 1º CEB, encontram-se anexados às planificações relativas a cada semana de responsabilização.

Já que falamos em avaliação, importa esclarecer o seu significado. Assim, para Roldão (2003: 41) “avaliar é um conjunto organizado de processos que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida e que incorporam, por isso mesmo a verificação da sua consecução”.

Ao analisar a definição apresentada, podemos afirmar que a avaliação surge para verificar e analisar se as aprendizagens foram adquiridas com êxito ou não. Uma das principais funções dos contextos educativos é avaliar as crianças. A avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa que implica princípios e procedimentos adequados à especificidade de cada um, em cada nível de ensino. Desta forma, é importante a avaliação, não só para as crianças, mas também para o professor/ educador, visto que “[...] a sua reflexão a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver em cada criança” (Machado 2008: 19).

Neste contexto, a avaliação das crianças pertencentes aos dois grupos assumiu uma dimensão formativa. Segundo Machado (2008: 27), “a avaliação formativa é uma forma de avaliação, em que a preocupação fundamental consiste em recolher dados para reorganização do ensino e aprendizagem”. A avaliação formativa é, então, um processo integrado e continuado, que ajuda o educador/professor a verificar se as aprendizagens das crianças do seu grupo estão a atingir os objetivos anteriormente estipulados.

alunos e é constituído por um total de 49 edifícios, localizando-se alguns em zonas marcadamente rurais. O AVEDC foi homologado no dia 26 de junho de 2003, sendo a incorporação da EB 2,3 Diogo Cão e do Agrupamento Horizontal “Do Alvão das Portas da Bila”. Em julho de 2007 fundiu-se com o Agrupamento Horizontal D. Dinis.⁹

Os seus principais órgãos são o diretor, conselho geral, conselho pedagógico e conselho administrativo.

Este Agrupamento é considerado uma referência para o ensino de alunos cegos e/ou com baixa visão, bem como para o acolhimento de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Desta forma, o Agrupamento garante apoio constante aos alunos com limitações físicas.

1.2 – Espaços e Equipamentos

1.2.1 – Quantidade/ Qualidade/ Diversidade

O Seminário está dotado de quatro salas, utilizadas pelo pré-escolar e pelo 1º ciclo do Ensino Básico. Duas das salas são ocupadas pelas crianças do pré-escolar, enquanto as outras duas estão destinadas aos alunos do 1º ciclo. Esta instituição está ainda provida de uma sala de prolongamento (apenas utilizada pelas crianças do pré-escolar), um refeitório, um auditório e um gabinete para os docentes. Neste edifício existem ainda duas casas de banho, que se encontram em lugares distintos. As casas de banho do pré-escolar situam-se no segundo piso; as casas de banho do 1º ciclo estão no primeiro piso, e estão divididas por sexos (do lado direito estão as casas de banho dos rapazes e no esquerdo a das raparigas). No pré-escolar, meninos e meninas utilizam as mesmas.

O Seminário dispõe ainda de um recreio que se encontra no exterior do edifício e de um polivalente, que é utilizado pelas crianças como ginásio, e eventualmente como recreio, se as condições climatéricas não forem favoráveis para as crianças utilizarem o espaço exterior. O pré-escolar partilha o mesmo edifício com o 1º CEB, por isso existem espaços comuns a ambos, tais como o gabinete dos professores, o refeitório, a entrada e o recreio.

⁹ <http://www.diogocao.edu.pt/index.php/2011-11-02-00-35-16/2011-11-02-00-56-52> consultado no dia 16/02/2014

É de salientar que os recreios são feitos em horas distintas para que assim seja possível um melhor aproveitamento do espaço pelas crianças, quer do pré-escolar, quer pelas crianças do 1º ciclo. Este espaço, no exterior do edifício, permite que as crianças corram livremente e façam os seus jogos e brincadeiras. Está equipado com dois escorregas, um baloiço e dois baloiços de mola, que se encontram bem preservados. O baloiço, por vezes, torna-se insuficiente para o número de crianças que frequenta o pré-escolar, visto que este é bastante requisitado pelas mesmas.



Ilustração 2 - Recreio, Seminário

Fonte: Própria

Existe ainda, nos jardins do Seminário, um espaço para hortas e jardim, onde cada sala tem direito a cultivar uma pequena parcela de terreno. No jardim existe um baú de compostagem, onde são colocadas os restos de cascas de fruta que provêm do lanche das crianças, ou restos de cascas que as próprias crianças têm a iniciativa de trazer de casa.

Ainda relativamente aos espaços, o gabinete dos docentes não é exclusivo dos mesmos. O gabinete é utilizado por toda a equipa que trabalha na escola, é utilizado para receber os pais das crianças ou outros elementos exteriores à escola e para realizar reuniões entre docentes.

Todas as divisões e todos os espaços que o Seminário contém estão em boas condições e bem distribuídos pelo edifício. Embora muitos dos materiais e mobiliário que se encontram no Seminário tenham sido transportados das instalações que se encontram em obras, estes encontram-se bem organizados e bem adaptados para criar um bom ambiente de ensino.

Quanto aos acessos, o Seminário não tem condições necessárias para acolher crianças com NEE, especialmente crianças que utilizem cadeira de rodas. O acesso para as salas é feito através das escadas, que se encontram no interior do edifício, não havendo assim outra alternativa.

Relativamente à luminosidade, podemos afirmar que o Seminário está bem iluminado, principalmente no segundo piso do edifício, onde se encontram as salas. Visto que o corredor é amplo e possuidor de grandes janelas, o Seminário usufrui de uma quantidade benéfica de luz natural. Fora das salas o edifício é fresco em dias de calor, porém torna-se frio nos dias de inverno. Nas salas é possível regular a temperatura, através do aparelho de ar condicionado, mantendo uma boa temperatura ambiente que crie bem-estar às crianças e a quem as acompanha.

A instituição é uma ecoescola, já que reúne um posto de reciclagem de material, desde a reciclagem de papel, cartão e vidro, à reciclagem de óleo e pilhas, e também tem um depósito que é utilizado para a reciclagem de pequenos equipamentos eletrônicos fora de uso que deixaram de ser funcionais. É de notar que, para além deste espaço dedicado à reciclagem, nas salas do edifício existe também um pequeno ecoponto, levando assim as crianças a preservar o ambiente também na própria sala de atividades.

1.2.2 – Organização

É importante que haja uma diversidade nos espaços da sala. Contudo, isso não é suficiente. Segundo Silva (1997: 37), “[...] o tipo de equipamentos, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender.”

Quanto à organização da sala, durante o período de estágio, ela permitia às crianças escolher diferentes espaços, onde podiam pôr em prática distintas atividades. É de notar que a sala estava em instalações provisórias e foi organizada de acordo com o espaço que foi possível, daí os diferentes espaços não terem grandes proporções, o que tornava a sala um pouco pequena para o número de crianças que existiam. Porém, era possível que as crianças se movimentassem e brincassem livremente.

Estavam dispostos pela sala vários espaços, tais como a casinha de bonecas e disfarce, espaço dos jogos, biblioteca, espaço da pintura, quadro preto e computadores. O que

envolvesse trabalhos de matemática, de recorte e colagem, e de desenho era realizado na mesa polivalente que se encontrava disposta no centro da sala.

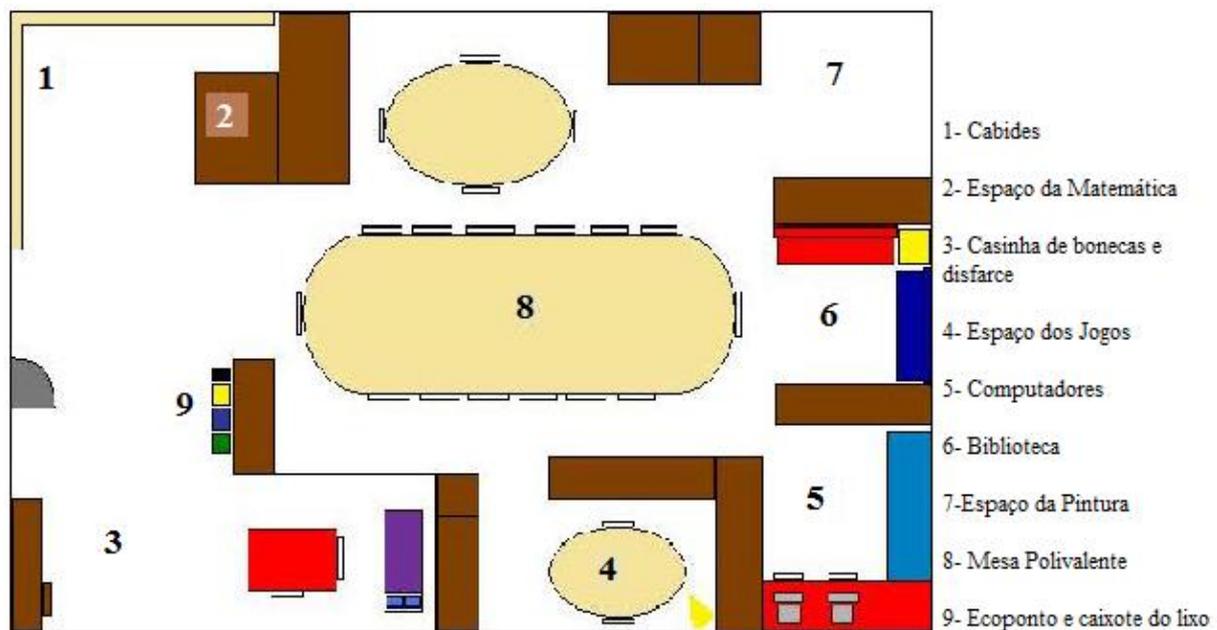


Ilustração 3 - Planta da sala do jardim de infância

Fonte: Própria

Todos estes espaços estavam repletos de materiais adequados às faixas etárias das crianças existentes na sala e estavam munidos com materiais que correspondem à área específica que um determinado espaço envolvia.

Em todos os espaços existia um número, fixado na parede, que correspondia à quantidade de crianças que podiam estar naquele espaço. Salienta-se que, na parte inferior do número, o mesmo era representado com bolinhas pretas, para que as crianças mais pequenas tivessem mais facilidade em compreender e em perceber o número de crianças que podiam permanecer naquele determinado espaço.

Havia flexibilidade nos espaços, visto que todas as áreas acarretavam um carácter dinâmico e podiam ser modificadas em função dos interesses e necessidades do grupo de crianças, por exemplo, quando as crianças trabalhavam a área da matemática, era criado um espaço para trabalhar unicamente essa área, assim, as crianças interiorizavam e tinham uma melhor perceção de que o espaço foi criado para aquele fim.

A área central que se destacava na organização da sala era a mesa polivalente. Essa mesa grande era um auxílio para os restantes espaços e áreas que estavam dispostos pela sala. Era utilizada para inúmeras funções, nomeadamente para o desenho, recorte e colagem, jogos

de mesa, trabalhos de escrita e para as reuniões de grande grupo, que constituíam um dos momentos mais importantes do dia. Era também nesta mesa que se serviam os lanches.

Não existiam espaços educativos específicos para trabalhar as diferentes áreas pois todas decorriam na mesma sala.

1.2.3 – Utilização

No decorrer da reunião de grande grupo, todas as crianças estavam sentadas na mesa polivalente e dispunham-se pelos grupos a que pertenciam (grupo dos pequenos, grupo dos médios, grupo dos grandes). As responsáveis pelo grupo (educadora cooperante e/ou estagiária) colocavam-se na ponta da mesa, ao centro, para que assim fosse possível estabelecer contacto visual com todas as crianças. Durante a reunião era valorizada, primordialmente, a comunicação entre o grupo.

Cada espaço e cada área permitia que as crianças realizassem um trabalho autónomo, quer em pequenos grupos, a pares ou individualmente. As crianças movimentavam-se livremente pela sala e pelos espaços, tendo sempre em conta que os espaços que quisessem utilizar não estivessem ocupados na totalidade. Caso houvesse algum trabalho que tinham de fazer, ou que estivesse em atraso, utilizavam a mesa polivalente e apenas iam para os restantes espaços quando o trabalho estivesse terminado.

As atividades que as crianças escolhiam livremente, o trabalho autónomo, e os trabalhos de projeto estavam presentes na estrutura do dia a dia das crianças, como forma de rentabilizar o seu tempo e as suas capacidades.

Quando as crianças necessitavam de alguma coisa, dirigiam-se à educadora, à estagiária ou à assistente operacional, que auxiliava a educadora/estagiária naquilo que fosse necessário. Para saírem da sala, nomeadamente para irem à casa de banho, todas as crianças pediam a uma destas responsáveis, e apenas os mais pequenos precisavam de acompanhamento, visto que as crianças maiores já tinham autonomia suficiente para o fazerem sozinhas.

Na sala, a mesa polivalente era a mais utilizada durante o dia, pois, como já referido, era utilizada como suporte para muitas funções. Dos espaços, podemos mencionar o espaço da casinha de bonecas e disfarce, o espaço dos jogos e o espaço da matemática como os mais requisitados pelas crianças.

1.3 – Recursos educativos

A sala estava repleta de uma grande diversidade de materiais educativos. No que respeita a materiais consumíveis, nenhuma criança tinha o seu próprio material, pois este era material da sala e era partilhado por todas as crianças que a frequentavam.

Assim, numa das estantes, existiam vários materiais de uso comum a todas as crianças. Esta estante continha: marcadores (ponta fina e grossa), lápis de cor e de carvão, lápis de cera, afixadores, folhas de papel para desenho e folhas de papel para pintura. Todos estes materiais podiam ser utilizados livremente pelas crianças quando estas tinham algum trabalho para realizar. Nesta estante existiam ainda gavetas individuais, cada uma identificada com o nome da criança e com um respetivo desenho que a própria fez. Podemos constatar que era uma ótima forma de organização, pois as crianças sabiam onde colocar os seus trabalhos, sabiam

identificar qual a sua gaveta pessoal e também as dos seus colegas.



Ilustração 4 - Estante de materiais e gavetas pessoais

Fonte: Própria

Ainda nesta estante, havia material que apenas os adultos utilizavam, como tesouras grandes, x-ato, pioneses, fita-cola, canetas, lapiseira, uma variedade de folhas de papel de lustro e borracha. É de notar que as crianças não utilizavam borracha, pois a educadora cooperante considerava um inibidor, não

permitindo assim que as crianças fizessem os seus trabalhos livremente. Desta forma, passamos também a utilizar este método e constatamos que a criança, ao visualizar o erro, apercebe-se de que não o deve repetir futuramente.

Os materiais que poderiam importar algum perigo para as crianças não estavam ao alcance delas.

Na sala existiam três armários, que eram apenas usados pelas responsáveis (educadora cooperante, estagiária e pela assistente operacional). Num deles, estavam guardados os dossiers das crianças, a avaliação e qualquer outro documento relacionado com a sala ou com

a escola, eventuais avisos de atividades ou convites. Nos outros dois armários existiam materiais de reserva, como cola, que ainda não foram utilizados. Eram também guardados utensílios que a assistente operacional precisava para manter a sala limpa como, por exemplo, o pano e o detergente. Aqui também havia colheres que eram utilizadas na hora do lanche pelas crianças que não traziam de casa.

Uma outra estante da sala possuía materiais dedicados à matemática e ao raciocínio. Existia uma grande variedade de jogos para fazer ligações, para montar e para contar. Nesta estante também constava material que era utilizado para trabalhar a escrita.

As crianças desta sala trabalhavam a escrita, não para aprender a ler e a escrever, mas antes para se familiarizarem com as letras, para que compreendessem, desde cedo, algumas regras da escrita, nomeadamente, que se realiza da esquerda para a direita e de baixo para cima. Todo este trabalho faz com que as crianças vão com um melhor desenvolvimento para o 1º ano do 1º CEB.

Existia ainda uma outra estante, no espaço dos jogos, com puzzles variados, peças para montar e criar e peças para brincar. O mesmo local contava ainda com armários de gavetas coloridas onde estavam guardados bonecos como dinossauros, carros, legos e uma variedade de materiais que permitiam que a criança descobrisse e explorasse o que a rodeava. Tanto a estante deste espaço, como a estante dedicada à matemática encontravam-se de maneira a que só as crianças mais velhas e mais altas conseguissem alcançar as prateleiras mais elevadas. Os mais pequenos já não tinham tanta facilidade, precisando da ajuda dos adultos ou dos colegas mais velhos, caso quisessem algum material que se encontrava na parte mais alta. Em tudo o resto, todos tinham facilidade em alcançar.

O espaço da biblioteca era um canto agradável para as crianças verem um livro. Este era constituído por dois sofás pequenos coloridos, apropriado para as crianças, e também por uma estante com a altura adequada a elas. Esta estante possuía uma grande variedade de livros, desde contos infantis, sobretudo do plano nacional de leitura, enciclopédias infantis variadas, livros que permitiam a exploração através do toque, chamativos visualmente e também livros que permitiam às crianças montar puzzles. Os livros estavam organizados por categorias. Para facilitar as crianças na arrumação dos livros foram colocados símbolos (circulares e triangulares de diferentes cores) em cada divisão da estante, e os livros que pertencessem a essa divisão teriam na parte de trás o símbolo correspondente. Assim, ao arrumar, a criança sabia que tinha de colocar o livro na divisão onde se encontrava o símbolo correspondente ao livro que utilizou.

No espaço da pintura existia um cavalete, onde apenas uma criança podia pintar, e um placard plastificado, que também era utilizado como suporte da pintura, desde que a folha fosse afixada com um pionés. Existia também uma mesa onde as tintas e os pincéis eram colocados quando a criança ia para este espaço. Ficava ao encargo dos adultos responsáveis fazer e colocar as tintas nos recipientes. Este espaço contava ainda com um quadro preto de ardósia onde normalmente a educadora/estagiária, no início do dia, colocava a data para que assim as crianças se pudessem orientar quando tinham de datar os seus trabalhos.

Na sala constavam vários equipamentos audiovisuais, mais concretamente uma televisão, um leitor de DVD e um leitor de cassetes, uma impressora e dois computadores, sendo que um deles tinha sido recentemente oferecido pelo pai de uma das crianças. As crianças, acompanhadas pela educadora e/ou pela estagiária, utilizavam frequentemente o computador para pesquisa de informação sobre um determinado tema que estavam a trabalhar ou para um projeto que estivessem a realizar, e até mesmo para estarem informados sobre assuntos que futuramente iriam ser apresentados em palestras realizadas na escola. Nestas atividades, as crianças demonstravam bastante entusiasmo. Contudo, houve momentos de dispersão por parte das crianças, já que o computador mais antigo da sala trabalhava muito lentamente e demorava algum tempo para abrir a pesquisa.

Para além destes equipamentos, a sala contava também com um rádio, um relógio de parede e uma máquina fotográfica, que era utilizada para registar todos os momentos significativos que ocorressem na sala.

Encontravam-se na sala placards onde eram expostos os trabalhos das crianças, sobretudo trabalhos relacionados com os projetos que a sala desenvolvia. Eram também afixados trabalhos junto aos cabides das crianças para que os pais pudessem ver o desenvolvimento dos seus filhos.

Na sala também podíamos encontrar o jornal de parede, o mapa de aniversários (que está afixado na porta de entrada), as regras da sala (feitas com a colaboração de todo o grupo) e um cartaz nomeado de “ Já consigo”. Neste último, estava registado aquilo que cada criança já era capaz de realizar, por exemplo “já consigo dormir sozinha”. Este cartaz era de extrema importância, pois valorizava as ações da criança e ajudava-a a sentir orgulho nos passos que já conseguia dar.

Na entrada, do lado direito, havia ainda um armário que continha cestos com revistas velhas e jornais, pedaços de materiais aproveitados, tesouras e cola. Neste mesmo armário, na parte superior, estavam também os copos de cada criança, identificados com o respetivo nome, um garrafão de água e ainda papel higiénico e papel para limpar as mãos ou assoar o

nariz. Cada criança, quando pretendia ir à casa de banho, sabia que tinha de levar sempre o papel higiénico e o outro papel para secar as mãos.

Na entrada da sala, cada criança tinha o seu respetivo cabide, identificado com o seu nome, onde ficavam as batas e as respetivas mochilas.

Todos faziam reciclagem na sala, havendo para o efeito recipientes para colocar papel/cartão, plástico/metálico, vidro, lixo indiferenciado e ainda garrações para a recolha de tampas.

Quanto à responsabilização do material, cada criança, quando pegava no material que estava ao seu dispor, ficava com a responsabilidade de o voltar a colocar no sítio quando não precisava mais. Porém, podia haver ocasiões em que as crianças se ajudavam umas às outras na arrumação dos mesmos.

1.4 – Tempos

O horário da sala 2, do Jardim de Infância de S. Pedro do Corgo, tinha início às 9:00h e terminava às 12:00h para almoço. Retomava às 14:00h e terminava o dia às 16:00h. Existia ainda outro horário, denominado por pontas. Este horário estava à responsabilidade da assistente operacional que entrava 15 minutos mais cedo e saía 15 minutos mais tarde para que assim os pais tivessem uma maior flexibilidade em levar e buscar os seus filhos.

A escola possuía prolongamento de horário, que tinha início às 16:00h e terminava às 18:00h, e ainda extensão de horário que começava às 18:00h e terminava às 19:00h.

A educadora fazia o atendimento aos pais todas as quintas-feiras das 16:15h às 16:45h.

Os períodos de almoço e prolongamento de horário encontravam-se à responsabilidade da Componente de Apoio à Família (CAF), que se encarregava de cuidar das crianças quando os pais, por motivos profissionais ou pessoais, não podiam estar com os seus filhos nesse período de tempo.

A gestão do tempo na sala era feita pela educadora/estagiária juntamente com as crianças. Apesar de possuir uma rotina diária, composta por diversos momentos, cabia à educadora/estagiária e às crianças decidir o tempo de duração que um momento poderia ter. O momento podia ser encurtado se houvesse alguma atividade que tivesse de ser realizada, ou se algum trabalho estivesse em atraso. Podia ainda haver uma extensão da hora se a educadora/estagiária considerasse que a atividade proporcionaria novas aprendizagens.

1.5 – Rotinas

As rotinas estão bem presentes no dia a dia das crianças. As crianças da sala 2 tinham rotinas maioritariamente diárias e quinzenais. Para as crianças, as rotinas tornam-se um ponto seguro para a organização do seu dia. A rotina é, sobretudo, educativa; é um meio através do qual a criança se pode guiar para prever o que pode fazer nos determinados momentos do dia.

Segundo Silva (1997: 40), “nem todos os dias são iguais, as propostas do educador ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual”, daí a importância de dar à criança a liberdade, sempre com o auxílio da educadora ou educador, de modificar e planear o seu dia, para que o torne benéfico para as suas aprendizagens, para o seu bem-estar na sala, para um bom ambiente com os colegas, com a educadora e com quem os auxilia.

1.5.1 – Rotinas diárias

- Vestir a bata

Todos os dias, de manhã, mal chegavam à sala, com a ajuda da assistente operacional, dos pais, da educadora, ou da estagiária, as crianças dirigiam-se ao seu cabide pessoal, pousavam as suas coisas (casacos, mochila, etc.) e vestiam a bata. É de notar que, se a criança chegasse atrasada e a atividade na sala já estivesse a decorrer, a criança junta-se aos restantes colegas e só quando esta terminava é que vestia a bata com o auxílio da assistente operacional ou, se já não necessitasse de ajuda, fá-lo-ia sozinha.

Trata-se esta de uma rotina cujo objetivo era inculcar na criança a responsabilidade de que a bata faz parte do seu dia a dia e do seu trabalho.

- Mapa das presenças

Depois de vestirem a bata, as crianças dirigiam-se ao mapa de presenças, que se encontrava à entrada da sala, ao lado dos cabides, e marcavam a presença referente ao próprio dia. O Mapa das presenças continha o nome de cada criança e era referente apenas a um mês, sendo substituído por um novo no final desse mesmo mês. Com um marcador verde pintavam uma bola que representava a sua presença. Quando as crianças faltavam, ficava à responsabilidade de um adulto da sala desenhar a bola com um marcador vermelho.

Esta rotina permitia que as crianças tivessem consciência da frequência das suas presenças e das suas faltas. É de notar que, ao marcarem a presença, as crianças identificavam o seu nome e tinham a perceção do dia em que estavam e do sítio exato onde tinham de marcar a bola verde.

- Terminar trabalhos em atraso ou atividade livre

As crianças sabiam que, ao chegar à sala pelas 9:00h, tinham cerca de meia hora, até às 9:30, para terminarem trabalhos que estavam em atraso. Assim, quando as crianças chegassem, confirmavam, na gaveta pessoal, se havia alguma coisa que precisasse de ser terminada. Caso isso não acontecesse, as crianças podiam fazer outro tipo de atividade, desde que esta fosse feita na mesa polivalente. Esta rotina estava assim estipulada, para que na hora de arrumar se tornasse mais fácil e menos demorado.

Esta rotina tinha a finalidade de incutir nas crianças a responsabilidade de trabalho e de cumprimento de regras, bem como a responsabilidade sobre os materiais que utilizavam, no sentido de os arrumar e de os conservar. Para além disto, a criança apercebia-se do tempo que tinha para brincar ou para terminar o seu trabalho, adquirindo assim a noção de tempo.

- Atividade orientadora/ Reunião de grande grupo de manhã e de tarde

Este era o momento mais importante do dia para as crianças e para quem orientava o grupo. As crianças sentavam-se à volta da mesa, juntamente com a educadora/estagiária, e cada criança, na sua vez, podia falar sobre um acontecimento que a marcou ou de que gostou e expô-lo aos colegas. Podia também fazer alguma referência ou queixa sobre o comportamento de algum colega. Quando se tratava de queixas, as crianças debatiam entre si, e, se eventualmente a criança acusada estivesse presente, esta teria tempo para se defender e, posteriormente, seriam apurados os factos. Para além destes assuntos, também se falava de atividades já desenvolvidas, debatiam-se gostos e eram esclarecidas dúvidas, que casualmente poderiam surgir.

De diálogos que ocorriam neste momento do dia, podiam surgir novos projetos e novas atividades para o grupo. Se alguma criança estivesse a importunar, era colocada à parte da reunião e não podia participar mais até esta terminar. Tratava-se de um momento de oportunidade para todas as crianças, que expunham as suas ideias sem receios e adquiriam novos conhecimentos. Consistia também num momento em que todos aprendiam a respeitar o outro.

Com o decorrer desta atividade, as crianças davam importância ao diálogo, respeitavam os colegas, entendiam que tinham de falar na sua vez e que não podiam interromper quem já

estava a falar. As crianças sentiam que as suas ideias eram valorizadas, desenvolvendo as suas capacidades de argumentação.

- Escolha das crianças para entregar os lanches

Quando a atividade orientadora/reunião da manhã terminava, as crianças não se levantavam da mesa e esperavam que fossem escolhidas duas crianças, pela educadora ou pela estagiária (dependendo de quem estava a orientar o grupo) para distribuir os lanches aos colegas. Nesta atividade, as crianças tinham a responsabilidade de distribuir as mochilas a todas as crianças, identificando assim o cabide e o nome dos colegas.

- Lanchar a meio da manhã

As crianças lanchavam a meio da manhã, mas não se estipulava um determinado tempo para este período. O ritmo de cada criança era respeitado, a não ser que a criança demorasse a comer por estar a brincar.

Com esta rotina, as crianças percebiam a importância dos horários dedicados à alimentação e a importância de uma alimentação devidamente correta, para se manterem saudáveis e terem um bom crescimento.

- Realização de tarefas/ ocupação dos espaços

Após o lanche, desenvolviam-se atividades diversificadas com os diferentes grupos da sala. Por vezes, faziam-se trabalhos que englobavam todo o grupo, mas, na maior parte das vezes, as crianças trabalhavam em pequenos grupos, organizados de acordo com as suas faixas etárias (grupo dos grandes, grupo dos médios, grupo dos pequenos). À medida que iam terminando as atividades propostas, as crianças podiam realizar atividades livres.

Esta rotina incentivava o trabalho, a exploração, a criação e apelava à imaginação e ao uso de raciocínio para trabalhar em áreas diversificadas.

- Recreio

As crianças tinham um momento na parte da manhã onde podiam correr e brincar livremente no exterior. Brincavam com as crianças da outra sala nos baloiços e escorregas que se encontravam no exterior. Com esta rotina, as crianças tinham oportunidade de explorar o espaço exterior para fazer várias brincadeiras, conviver com outras crianças e brincar livremente.

- Lavar as mãos/ir à casa de banho

Depois do recreio, as crianças iam sempre à casa de banho lavar as mãos e fazer as necessidades básicas se assim quisessem. Mesmo que não tivessem ido ao recreio, porque ficavam a trabalhar ou ficavam de castigo, as crianças que estavam na sala faziam exatamente

o mesmo procedimento. Esta rotina incentivava as crianças a darem importância à higiene pessoal.

- Hora de almoço

Terminado o horário da manhã, as crianças dirigiam-se para o refeitório acompanhadas, normalmente, por duas animadoras. Mais uma vez, as crianças apercebiam-se de que há tempos próprios para a alimentação e de que esta é imprescindível para o nosso bem-estar e saúde.

- Beber o leite

Após terminar o dia na sala, antes de ir para a sala de prolongamento de horário ou para casa, eram distribuídos na sala pacotes de leite a todas as crianças. Mesmo que os familiares tivessem chegado, aguardavam até que a criança acabasse de beber o leite. Com esta rotina, a criança percebia que a alimentação deve ser feita em diferentes momentos do dia.

1.5.2 – Rotina quinzenal

- Jornal de Grupo

De quinze em quinze dias, o jornal de grupo era renovado. Este tem influência do MEM, Movimento da Escola Moderna, e estava dividido em quatro colunas: ”Notícias”, “Fizemos”, “Acho bem” e “Acho mal”. As informações dadas pelas crianças eram anotadas pela responsável do grupo e, posteriormente, essas informações eram escritas numa folha branca retangular, com o objetivo de ser ilustrada pela criança que transmitiu essa mesma informação. Neste jornal, podíamos ver as queixas, vivências e notícias que eram importantes para as crianças.



Ilustração 5 - Jornal de grupo

Fonte: Própria

O Jornal de Grupo constituía uma das rotinas mais importantes, pois, para a sua informação ser colocada no mesmo, a criança era «obrigada» a ditar frases corretas à

responsável, desenvolvendo assim a comunicação oral. Aprendia também a argumentar as suas ideias e a assumir os seus maus comportamentos perante outrem, comprometendo-se a modificá-los. O facto de os maus comportamentos estarem expostos fazia com que a criança ficasse envergonhada, não querendo assim repetir o erro.

1.6 – Caracterização do grupo de crianças

A sala 2, do Jardim de Infância de S. Pedro do Corgo, onde foi desenvolvido o Estágio I, contava no total com vinte e cinco crianças. Tratava-se de um grupo heterogéneo com idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade. As crianças estavam divididas em três subgrupos, nomeadamente grupo dos pequenos, constituído por seis crianças de três anos, o grupo dos médios com onze crianças de quatro, e o grupo dos grandes, formado por oito crianças de cinco anos. Relativamente ao género, o grupo era constituído por 14 crianças do sexo masculino e 11 do sexo feminino.

Tabela 1 - Nível socioeconómico das famílias das crianças da sala 2 do jardim de infância

Criança	Idade	Pai				Mãe				Irmãos Nº
		Idade	Habilitações literárias	Profissão	Situação Profissional	Idade	Habilitações literárias	Profissão	Situação Profissional	
1	5 Anos	25	9º ano	Desconhecida	Desempregado	26	12ºano	Desconhecida	Desempregada	0
2	5 Anos	32	9º ano	Funcionário Público	Empregado	46	12ºano	Funcionária Pública	Empregada	0
3	5 Anos	41	Doutoramento	Professor/ Investigador	Empregado	37	Doutoramento	Professora/ Investigadora	Empregada	2
4	5 Anos	37	9º ano	Técnico de Telecomunicações	Empregado	35	9ºano	Administrativa	Empregada	0
5	5 Anos	44	12ºano	Empresário	Empregado	42	Licenciatura	Professora Universitária	Empregada	2

6	5 Anos	35	12ºano	Comercial	Empregado	28	12ºano	Desconhecida	Desempregada	1
7	5 Anos	51	12º ano	Desenhador	Empregado	39	Licenciatura	Artista plástica	Empregada	4
8	5 Anos	34	Licenciatura	Engenheiro electrotécnico	Empregado	34	Licenciatura	Professora	Empregada	1
9	4 Anos	50	Doutoramento	Professor universitário	Empregado	46	Mestrado	Educadora de infância	Empregada	6
10	4 Anos	-----	12º ano	Agente de seguros	Empregado	-----	12º ano	Estudante	Desconhecido	3
11	4 Anos	-----	6ºano	Emigrante	Empregado	-----	9ºano	Emigrante	Empregada	1
12	4 Anos	36	Licenciatura	Economista	Empregado	36	Licenciatura	Engenheira do Ambiente	Desempregada	1
13	4 Anos	34	12º ano	Funcionário público	Empregado	32	Licenciatura	Engenheira do Ambiente	Empregada	1
14	4 Anos	-----	9º ano	Motorista	Empregado	-----	9ºano	Empregada doméstica	Empregada	0

15	4 Anos	39	9ºano	Empresário	Empregado	36	9ºano	Empresária	Empregada	1
16	4 Anos	-----	9º ano	Estucador	Empregado	-----	12º ano	Assistente de venda de alimentos ao balcão	Empregada	0
17	4 Anos	35	12ºano	GNR	Empregado	31	Licenciatura	Professora	Empregada	0
18	4 Anos	-----	12ºano	Desconhecida	Empregado	-----	Mestrado	Psicóloga	Desempregada	0
19	4 Anos	-----	6º ano	Operador de máquinas de escavação	Empregado	-----	6ºano	Doméstica	Desempregada	2
20	3 Anos	-----	9º ano	Pintor de Construção civil	Desempregado	-----	12º ano	Desconhecida	Desempregada	0
21	3 Anos	-----	Mestrado	Professor do 2º e 3º ciclo	Empregado	-----	Licenciatura	Professora do 2º e 3º ciclo	Empregada	1
22	3 Anos	41	Doutoramento	Professor/ Investigador	Empregado	37	Doutoramento	Professora/ Investigadora	Empregada	2

23	3 Anos	-----	Doutoramento	Professor universitário	Empregado	-----	Licenciatura	Professora	Desempregada	0
24	3 Anos	-----	6ºano	Emigrante	Empregado	-----	9ºano	Emigrante	Empregada	1
25	3 Anos	-----	12ºano	Administrativo	Empregado	-----	Bacharelato	Contabilista	Empregada	0

Do ponto de vista socioeconómico, as famílias das crianças eram muito diversificadas, como pode ser observado na tabela acima apresentada. A área de ensino era a mais representativa, seguindo-se a dos serviços e a dos quadros superiores.

Note-se que na área do ensino incluímos professores universitários, professores e educadores de infância. Na área dos serviços incluímos técnico de telecomunicações, estucador, pintor de construção civil, assistente de vendas, comercial, força policial, desenhador, etc. Nos quadros superiores incluímos as profissões de engenheiro, economista, contabilista e gerente de empresa. E nos administrativos incluímos administrativos e funcionários públicos.

As habilitações literárias dos pais também eram díspares, tal como se pode verificar. Depreende-se, pela leitura da tabela, que as habilitações literárias dos pais das crianças que frequentaram a sala 2 do jardim de infância estavam diretamente relacionadas com as profissões que desempenhavam na altura que o estágio foi desenvolvido.

O nível de formação académica, de uma grande parte dos pais, era de frequência universitária, até ao doutoramento. Existia também um grande número de pais com o 12º ano.

Como também se pode observar, as idades dos pais eram muito variáveis, embora houvesse um grande grupo de pais com idades compreendidas entre os 30 e os 40 anos.

No grupo, existiam três crianças que viviam apenas com as mães e, nesses casos, os pais encontravam-se separados ou em processo de separação. Duas das crianças do grupo viviam com a avó, não pelo motivo anteriormente referido, mas pelos pais estarem emigrados. Todas as outras crianças do grupo viviam no seio de famílias “normais”, onde pai e mãe coabitavam.

Podemos concluir que as famílias das crianças eram diversificadas nos aspetos apresentados na tabela. Porém, quanto mais diversificada for a constituição do grupo, maior é a troca de experiências e saberes, proporcionando um ambiente estimulador para a aprendizagem.

Sabe-se, no entanto, que a interacção entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem. Para isso, torna-se importante o trabalho 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 (Silva 1997: 35).

Perante esta panóplia tão diversificada, compete à escola tirar partido das origens familiares e culturais de cada criança, tais como saberes, estilos de expressão, jogos e brincadeiras, para ampliar as experiências de todas as outras.

1.7 – Prática Educativa Supervisionada no Pré-Escolar

1.7.1 – Planificação semanal nº 4 (de 11 a 13 de março de 2013)

Atividade: **Jogo dramático “Como é o meu pai”.**

Estratégia: Numa primeira fase desta atividade, as crianças sentar-se-ão em “meia-lua” à volta da tela de projeção, onde, posteriormente, será projetada e contada a história “Como é o meu pai”, para que as crianças tenham uma melhor visibilidade das imagens constituintes desta, e para que possam seguir a leitura da história (mesmo não sabendo ler formalmente). Para a projeção, a história será preparada anteriormente em formato PowerPoint.

Após vermos a história, iremos dialogar sobre a mesma e cada criança terá de falar e demonstrar, através de gestos, as características dos seus pais. Seguidamente, ser-lhes-á solicitado que façam, individualmente, um desenho sobre o pai.

É de referir que, para completar o desenho, as crianças mais velhas do grupo dirão uma frase que caracterize o seu pai. Assim sendo, a estagiária irá escrever num pedaço de papel com a finalidade das crianças copiarem os grafemas associando-os ao desenho feito.

Recursos:

- √ Humanos: educadora cooperante, assistente operacional, estagiária e crianças;
- √ Materiais: computador, história em formato PowerPoint, projetor, tela de projeção, folhas A4, lápis de cor, lápis de cera, lápis de carvão e marcadores;
- √ Físicos: sala de atividades.

Áreas de conteúdo: Formação Social e Pessoal; Expressão e Comunicação: domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, domínio da expressão motora, domínio da expressão plástica e domínio da expressão dramática.

Objetivos:

<u>√ gerais</u>	<u>√ específicos</u>
<ul style="list-style-type: none">• Desenvolver relações interpessoais;• Desenvolver capacidades de	<ul style="list-style-type: none">• Ser capaz de:<ul style="list-style-type: none">- Identificar o pai como um membro da família

<p>socialização;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a autonomia; • Desenvolver a responsabilidade; • Desenvolver o vocabulário; • Desenvolver o gosto pela leitura; • Desenvolver o gosto pela escrita; • Desenvolver a capacidade de atenção e memorização; • Desenvolver a linguagem oral; • Desenvolver a motricidade fina; • Desenvolver a criatividade; • Desenvolver o sentido estético; • Desenvolver o conhecimento acerca da dramatização. 	<p>próxima;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeitar todos os intervenientes na atividade; - Aceitar as diferentes opiniões; - Respeitar as regras de funcionamento da sala de atividades; - Interpretar a informação; - Recontar a história; - Contar vivências relacionadas com a história; - Adquirir vocabulário novo; - Ouvir com atenção; - Trocar ideias; - Enumerar características físicas e psicológicas dos pais; - Copiar os grafemas; - Associar o conteúdo dos grafemas ao desenho feito; - Manipular com precisão objetos tais como o lápis, lápis de cera e marcadores; - Representar graficamente o corpo humano – o pai; - Pintar o desenho de acordo com as características do pai; - Transmitir sentimentos/ emoções através do desenho; - Identificar o corpo como suporte de dramatização.
--	---

1.7.1.1 – Reflexão da planificação nº4

A história, como o previsto, foi projetada para que as crianças tivessem uma melhor visibilidade das imagens. Quanto às crianças, estiveram em total concentração, não havendo assim qualquer tipo de distração. A mensagem da história foi bem interpretada pelas crianças. Prova disso é que, no diálogo orientado pela estagiária, as crianças foram capazes de recontar a história e ainda mencionar as características presentes no pai da história.

Ao longo do diálogo, as crianças foram capazes de respeitar todos os intervenientes na atividade e de esperar pela sua vez para falar, o que não se verificou no desenvolvimento do jogo dramático. Porém, depois de a estagiária lembrar as regras da sala, as crianças acalmaram e demonstraram, através de gestos, uma a uma, as características dos seus próprios pais. Nota-se que as crianças mais pequenas do grupo tiveram algumas dificuldades em enumerar e demonstrar quer as características físicas, quer as psicológicas.

Quanto ao desenho do pai, as crianças foram capazes de fazer um trabalho pormenorizado, pintando os pormenores do desenho de acordo com as características dos seus pais, como por exemplo a cor dos olhos. Os desenhos das crianças mais velhas da sala ficaram lindíssimos, com todas as características físicas do pai ilustradas. Ficaram ainda registados com uma frase caracterizadora do pai, enunciada e copiada pela própria criança.

1.7.2 – Planificação semanal nº5 (de 2 a 3 de abril de 2013)

Atividade: Jogo: “Vamos avaliar as sementeiras?”

Estratégia: As crianças sentar-se-ão na mesa polivalente, onde serão colocadas as sementeiras e as experiências das sementes nos copos, e irão, em pequenos grupos heterogéneos – 5 elementos (organizados pela estagiária), discutir as alterações das sementeiras feitas anteriormente pelo grupo. Para que as crianças identifiquem todas as alterações, a estagiária irá arrancar uma planta de cada sementeira. Assim, já com as duas plantas arrancadas, mostrará às crianças algumas das diferentes partes da planta – raiz, caule e folhas – bem como as suas funções.

Posteriormente, os grupos serão questionados sobre quais os elementos necessários para a germinação da semente e para o crescimento da planta.

Após as crianças estarem esclarecidas sobre estes conceitos, ser-lhes-á pedido que registem, em grupo, as alterações que observaram. Desta forma, cada grupo receberá 5 folhas, com o objetivo de cada criança do grupo registar uma modificação. Caberá aos elementos mais velhos de cada grupo copiar as frases correspondentes a cada modificação ilustrada (depois de a estagiária escrever num pedaço de papel para poderem copiar).

Depois de todo este jogo, as crianças serão premiadas, sendo esse prémio transplantar as plantas para a pequena quinta da escola.

Salienta-se que as crianças, 15 dias antes desta atividade, semearam milho numa sementeira e feijões em uma outra. Para além destas, fizeram também a técnica do algodão, utilizando dois copos (um para cada tipo de semente).

Recursos:

- √ Humanos: educadora cooperante, assistente operacional, estagiária e crianças;
- √ Materiais: sementeiras, folhas A4, lápis de cor e lápis de carvão;
- √ Físicos: sala de atividades e quinta da escola.

Áreas de conteúdo: Formação Social e Pessoal; Expressão e Comunicação: domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, domínio da expressão motora e domínio da expressão plástica.

Objetivos:

√ gerais	√ específicos
<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver capacidades de socialização; • Desenvolver a autonomia; • Desenvolver a responsabilidade; • Desenvolver o conhecimento acerca das plantas; • Desenvolver o vocabulário; • Desenvolver a capacidade de atenção e memorização; • Desenvolver a linguagem escrita; • Desenvolver a capacidade de interpretação; • Desenvolver a motricidade fina; • Desenvolver o sentido estético. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ser capaz de: <ul style="list-style-type: none"> - Respeitar todos os intervenientes na atividade; - Aceitar as diferentes opiniões; - Respeitar as regras de funcionamento da sala de atividades; - Perceber o processo de germinação das sementes; - Entender o processo de crescimento das plantas; - Distinguir algumas partes de uma planta; - Adquirir vocabulário novo; - Ouvir com atenção; - Memorizar novas palavras; - Identificar novos conceitos; - Copiar os grafemas; - Associar o conteúdo dos grafemas ao desenho feito; - Manipular com precisão objetos tais como o lápis; - Expressar através do desenho as alterações observadas nas sementeiras.

1.7.2.1 – Reflexão da planificação nº5

A atividade proposta decorreu como o previsto. Depois de as crianças se juntarem em grupos, e terem tempo de assimilar as transformações, foram questionadas sobre as mesmas. As alterações que as crianças apontaram, entre outras, foram as seguintes:

- “Nasceu mais milho que feijão”;
- “Mas um feijão cresceu mais que todas as outras sementes”;
- “Os feijões que semeamos não nasceram todos”;
- “As sementes começaram a rebentar” (relativamente à experiência do copo com algodão e feijão);
- “Aqui nesta só germinou uma semente” (relativamente à experiência do copo com algodão e milho).

A partir destas afirmações, observamos que os conceitos ensinados estavam presentes na memória das crianças, pois utilizaram os termos científicos corretos como, por exemplo, “semente” e “germinou”. Quase todas as crianças do grupo conseguiram utilizar os conceitos certos, contudo, as crianças mais velhas do grupo evidenciaram estar mais seguras.

Depois de serem arrancadas duas plantas – um pé de feijão e outro de milho – os pequenos grupos tiveram oportunidade de verificar e analisar as diferenças entre as duas, bem como as partes constituintes destas (nomeadamente a raiz, o caule e as folhas).

Quanto aos registos, o resultado foi muito satisfatório, já que os grupos foram capazes de registar, através do desenho, até os pormenores observados. Salienta-se aqui o trabalho das crianças mais velhas: copiar as frases que correspondiam às diferentes modificações. Elas fizeram-no com muito interesse e entusiasmo, para demonstrar aos restantes elementos do grupo que já conseguiam escrever (mesmo copiando). Nota-se também que as crianças, através da ilustração, conseguiam “ler” o que tinham copiado.

Consideramos que o momento alto da atividade foi quando nos dirigimos para a quinta para transplantar as plantas. Porém, como as crianças estavam ao ar livre, sentimos um pouco de dificuldade em controlar o grupo e só, quando pedimos num tom de voz mais alto, conseguimos que as crianças se acalmassem e tomassem atenção.

Por todas estas razões enumeradas, verifica-se que as crianças gostaram da atividade e sentiram-se integrados nela, uma vez que, em todo o processo de evolução das sementeiras, as crianças estiveram presentes; isto é, as crianças semearam as sementes e regaram para que se pudesse chegar às observações feitas.

1.7.3 – Planificação semanal nº8 (de 22 a 24 de abril de 2013)

Atividade: **Jogo dramático: “O velho, o rapaz e o burro”.**

Estratégia: A estagiária irá contar a história “ O velho, o rapaz e o burro”, que será apresentada em sombras chinesas, para que as crianças conheçam e se familiarizem com formas diferentes de contar histórias. Para a apresentação serão preparados anteriormente um cenário, assim como as sombras das personagens constituintes da história.

As crianças sentar-se-ão à volta da mesa polivalente, onde será colocado o cenário, para poderem ter uma melhor visibilidade da apresentação.

Posteriormente, iremos dialogar sobre a possível moral existente na história, e as crianças terão oportunidade de recontar a história utilizando o cenário e as sombras chinesas. Para tal, o grande grupo será dividido em pequenos grupos heterogéneos.

Recursos:

- √ Humanos: educadora cooperante, assistente operacional, estagiária e crianças;
- √ Materiais utilizados no cenário e nas sombras chinesas: cartolinas, cola, papel silofane, palitos dos grandes, caixa de cartão e lençol branco;
- √ Físicos: sala de atividades.

Áreas de conteúdo: Formação Social e Pessoal; Expressão e Comunicação: domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, domínio da expressão motora e domínio da expressão dramática.

Objetivos:

<u>√ gerais</u>	<u>√ específicos</u>
<ul style="list-style-type: none">• Desenvolver capacidades de socialização;• Desenvolver a autonomia;• Desenvolver a responsabilidade;• Desenvolver o vocabulário;• Desenvolver a capacidade de atenção e memorização;• Desenvolver a linguagem oral;• Desenvolver o gosto pela leitura;• Desenvolver a motricidade fina;• Desenvolver o conhecimento acerca	<ul style="list-style-type: none">• Ser capaz de:<ul style="list-style-type: none">- Respeitar todos os intervenientes na atividade;- Aceitar as diferentes opiniões;- Respeitar as regras de funcionamento da sala de atividades;- Aceitar as regras impostas pelo jogo;- Recontar a história;- Adquirir vocabulário novo;- Ouvir com atenção;- Memorizar novas palavras;- Identificar novos conceitos;

da dramatização.	<ul style="list-style-type: none"> - Trocar ideias; - Manipular com precisão as sombras chinesas; - Identificar as sombras chinesas como suporte de dramatizações; - Dramatizar a história através das sombras chinesas.
------------------	--

1.7.3.1 – Reflexão da planificação nº8

Para introduzir esta atividade, depois do cenário ser colocado na mesa, foi desenvolvido um breve diálogo, onde as crianças identificaram de imediato o cenário como suporte para contar histórias, chegando mesmo ao conceito de teatro de sombras. Com o prévio conhecimento das crianças, começamos então a apresentar a história “O velho, o rapaz e o burro” através das sombras chinesas.

Terminada a apresentação, surgiu um pequeno diálogo em grande grupo, onde as crianças desvendaram a moral da história: “quem ouve o que os outros dizem, não chega a lado nenhum” (frase dita por uma das crianças do grupo). Seguidamente, foram formados cinco grupos heterogéneos e, tal como o previsto, as crianças recontaram ao ouvido através das sombras chinesas, tratando-se este do momento alto da atividade.

Perante esta atividade, as crianças comportaram-se de forma desejada, já que se tratava de crianças que adoravam ouvir histórias, independentemente do suporte utilizado. O facto de serem capazes de recontar a história através da manipulação das sombras chinesas demonstrou que as crianças estiveram em total atenção e concentração durante a sua apresentação.

1.7.4 – Planificação semanal nº11 (de 13 a 15 de maio de 2013)

Atividade: **Jogo dramático: “O João e a Maria”.**

Estratégia: A história “O João e a Maria” será apresentada num avental para que as crianças conheçam e se familiarizem com formas diferentes de contar histórias. Para a

apresentação, será preparado anteriormente um avental com o cenário, assim como as imagens das personagens constituintes da história.

As crianças, para a visualização desta apresentação, sentar-se-ão à volta da mesa polivalente.

No final da história, iremos dialogar, tendo as crianças a oportunidade de recontar a história. Por último, as crianças serão divididas em pequenos grupos heterogéneos e irão recontar a história, explorando e manipulando o avental, de modo a que conheçam mais um suporte que podem utilizar para contar histórias.

Recursos:

√ Humanos: educadora cooperante, assistente operacional, estagiária e crianças;

√ Materiais: avental branco anteriormente pintado de acordo com o cenário da história, velcro e personagens da história (construídas com goma eva);

√ Físicos: sala de atividades.

Áreas de conteúdo: Formação Social e Pessoal; Expressão e Comunicação: domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, domínio da expressão motora e domínio da expressão dramática.

Objetivos:

√ gerais	√ específicos
<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver capacidades de socialização; • Desenvolver a autonomia; • Desenvolver a responsabilidade; • Desenvolver o vocabulário; • Desenvolver a capacidade de atenção e memorização; • Desenvolver a linguagem oral; • Desenvolver o gosto pela leitura; • Desenvolver a motricidade fina; • Desenvolver o conhecimento acerca da dramatização. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ser capaz de: <ul style="list-style-type: none"> - Respeitar todos os intervenientes na atividade; - Aceitar as diferentes opiniões; - Respeitar as regras de funcionamento da sala de atividades; - Aceitar as regras impostas pelo jogo; - Recontar a história; - Contar vivências relacionadas com a história; - Adquirir vocabulário novo; - Ouvir com atenção; - Trocar ideias; - Manipular com precisão o avental e os seus constituintes (personagens); - Identificar o avental decorado como suporte de dramatizações;

- Dramatizar a história através do avental.

Atividade: **Construção do livro “O livro da família”.**

Estratégia: Para comemorar o dia da família, em grande grupo, iremos construir um livro sobre diferentes famílias: pequenas, numerosas, engraçadas, felizes, entre outras. A história terá 25 páginas e cada página será constituída por uma frase, que caracterizará uma família, e por uma imagem ilustradora dessa família. Assim, para a construção da história, cada uma das crianças irá receber uma dessas páginas para pintar as imagens constituintes.

As crianças mais velhas do grupo terão ainda de copiar a frase caracterizadora da família que lhe calhara, depois de um adulto ler essa mesma frase.

Quando todas as crianças tiverem pintado, em grande grupo, veremos o resultado e, de seguida, iremos ler a história para discutirmos os tipos de famílias existentes na história.

Este livro, depois de construído, será colocado no cantinho da biblioteca da sala para as crianças o consultarem sempre que quiserem.

Recursos:

- √ Humanos: educadora cooperante, assistente operacional, estagiária e crianças;
- √ Materiais: história para colorir, lápis de cor, lápis de carvão, cartão e papel de plastificar;
- √ Físicos: sala de atividades.

Áreas de conteúdo: Formação Social e Pessoal; Expressão e Comunicação: domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, domínio da expressão motora e domínio da expressão plástica.

Objetivos:

<u>√ gerais</u>	<u>√ específicos</u>
<ul style="list-style-type: none">• Desenvolver capacidades de socialização;• Desenvolver a autonomia;• Desenvolver a responsabilidade;• Desenvolver o vocabulário;• Desenvolver a capacidade de atenção e memorização;• Desenvolver a linguagem oral;• Desenvolver o gosto pela leitura;• Desenvolver a linguagem escrita;	<ul style="list-style-type: none">• Ser capaz de:<ul style="list-style-type: none">- Respeitar todos os intervenientes na atividade;- Aceitar as diferentes opiniões;- Respeitar as regras de funcionamento da sala de atividades;- Recontar a história;- Contar vivências relacionadas com a história;- Adquirir vocabulário novo;- Ouvir com atenção;- Trocar ideias;

<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a motricidade fina; • Desenvolver o sentido estético. 	<ul style="list-style-type: none"> - Enumerar características das famílias; - Copiar os grafemas; - Associar o conteúdo dos grafemas ao desenho feito; - Manipular com precisão objetos tais como o lápis; - Pintar o desenho de acordo com as características das imagens; - Pintar os desenhos sem sair dos contornos.
--	--

1.7.4.1 – Reflexões da panificação nº11

√ Atividade: Jogo dramático: “O João e a Maria”.

Como previsto, a história foi contada num avental para que as crianças conhecessem e se familiarizassem com formas diferentes de contar histórias. Para que as crianças tivessem uma melhor visualização da apresentação, a assistente operacional pôs-se em cima de uma cadeira com o avental vestido, a fim de ser mais fácil manipular as imagens constituintes da história.

Enquanto a história estava a ser contada, as crianças estiveram em total concentração. Este era um grupo de crianças, como já dito anteriormente, que admiravam histórias e, por tal motivo, sempre que se tratava de ouvir uma história, as crianças adotavam uma ótima postura. Também o facto de terem tido contacto com uma nova forma de contar histórias deixou-as curiosas, implicando atenção por parte das mesmas.

Por escassez de tempo, não foi possível que todas as crianças manipulassem o avental. Desta forma, por sugestão da educadora cooperante, apenas as crianças pertencentes ao grupo dos grandes desenvolveram esta fase da atividade, conseguindo recontar a história ao mesmo tempo que manipulavam as personagens no avental.

√ Atividade: Construção do livro “O livro da família”.

Depois de as crianças estarem esclarecidas sobre aquilo que iriam fazer, foram distribuídas as páginas do livro e, ao mesmo tempo, foram lidas as frases que cada página continha.

As crianças fizeram o solicitado, respeitando as características das imagens. Por exemplo, uma das imagens do livro era constituída por três pessoas, sendo-lhe correspondente

a frase “Existem famílias de cores diferentes”. A criança a quem calhara esta página pintou as pessoas de castanho, o que comprova que entendeu perfeitamente a frase.

Quanto às crianças mais velhas do grupo, copiaram com interesse as frases e, no momento que vimos o resultado, quase todas as crianças (incluindo as mais novas) conseguiram enunciar a frase que lhe calhara para pintar.

2 – CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO: Instituto Nuclisol Jean Piaget

2.1 – Caracterização do Meio

Assim como o estágio do Pré-Escolar, também o de 1º Ciclo do Ensino Básico foi desenvolvido na cidade de Vila Real. Por sua vez, foi realizado no Instituto Nuclisol Jean Piaget.

Como já referido, Vila Real está dividida em trinta freguesias, sendo elas: Aباças, Adoufe, Arroios, Andrães, Borbela, Campeã, Constantim, Ermida, Folhadela, Guiães, Justes, Lamares, Lamas de Olo, Lordelo, Mateus, Mondrões, Mouçós, Nogueira, Nossa Senhora da Conceição (urbana), Parada de Cunhos, São Miguel da Pena, Quintã, São Dinis (urbana), São Pedro (urbana), São Tomé do Castelo, Torgueda, Vale de Nogueiras, Vila Cova, Vila Marim e Vilarinho da Samardã.¹⁰

O concelho de Vila Real contém características marcadamente rurais, sendo dominado por duas zonas montanhosas que originam uma incomum beleza: Serra do Marão e Serra do Alvão. Este concelho contém ainda vários equipamentos culturais que lhe trazem dinamismo, entre eles a Biblioteca Municipal Dr. Júlio Teixeira, o Museu do Som e da Imagem, o Teatro de Vila Real e o Museu da Vila Velha.¹¹

É de salientar que, com a criação da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, notou-se um elevado crescimento demográfico. Para além de apelar à vinda de jovens e de diferentes culturas, a UTAD contribuiu para uma maior empregabilidade.

¹⁰<http://www.cm-vilareal.pt/concelho-mainmenu-162/caracteriza-mainmenu-164.html> consultado no dia 16/02/2014

¹¹ <http://www.cm-vilareal.pt/concelho-mainmenu-162/freguesias-mainmenu-163.html> consultado no dia 16/02/2014

O Instituto Nuclisol – Jean Piaget situa-se na zona sudoeste da cidade de Vila Real, na freguesia de S. Dinis, nomeadamente na Rua da Tenaria, Quinta da Almodena. Esta freguesia – S. Dinis – é composta por inúmeros patrimónios como, por exemplo, a Casa de Diogo Cão, e nela encontram-se os bairros de Almodena e Fonte Nova.

A instituição Nuclisol Jean Piaget de Vila Real encontra-se bem situada, perto do centro da cidade, e desfruta de bons acessos, tanto para peões, como para veículos. Saliente-se ainda que esta instituição tem ao seu lado outro edifício que exerce funções educativas, o Centro Escolar das Árvores.

2.2 – Caracterização da Instituição ¹²

O Instituto Nuclisol – Jean Piaget é uma associação que tem como objetivos o desenvolvimento integral da criança, a sua integração na sociedade e o desenvolvimento do espírito da solidariedade. É também designada de Unidade de Desenvolvimento Integrado (UDI) de Vila Real. O instituto Nuclisol Jean Piaget é uma IPSS que atua na área do ensino não superior. O instituto Nuclisol desenvolve a sua atividade de Norte a Sul do país.

A instituição referida é vocacionada para o ensino básico. Privilegia a adequação das escolas ao meio sócio-cultural em que se insere. Compromete-se a dar atenção à integração das crianças com necessidades sócio-educativas especiais e uma prática pedagógica personalizada, sendo estes os pontos cruciais do projeto educativo do Instituto Piaget.

As escolas da Nuclisol garantem as necessidades educativas infantis desde a creche ao 1º Ciclo do Ensino Básico.

Na unidade de Desenvolvimento Integrado de Vila Real – à qual nos referimos – ainda existe um centro de apoio ocupacional para jovens e adultos com NEE. O centro de atividades ocupacionais dá resposta a jovens e adultos com deficiências variadas, potenciando-lhes saberes, contribuindo assim para a sua integração social.

Este estabelecimento de ensino rege-se pelas orientações do MEC para o 1º Ciclo do Ensino Básico e pela legislação em vigor.

Dispõe de serviços prestados e de atividades de desenvolvimento tais como:

- Serviços Administrativos;

¹² A caracterização da instituição “Instituto Nuclisol – Jean Piaget” foi realizada com base na consulta do Regulamento Interno do Instituto referente ao 1º Ciclo do Ensino Básico, no ano letivo de 2013/2014 e na consulta virtual de informação disponível em <http://www.nuclisol.org/> consultado no dia 16/02/2014

- Alimentação;
- Higiene, Segurança e Limpeza;
- Transporte;
- Psicologia;
- Psicomotricidade;
- Docente de Educação Especial.

A Unidade de Desenvolvimento Integrado realiza ainda as seguintes atividades:

- Receção e entrega diária do aluno;
- Planeamento e acompanhamento das atividades pedagógicas;
- Cuidados de higiene e saúde;
- Apoio na alimentação;
- Momentos de lazer;
- Articulação com a família;
- Atividades extracurriculares como Ballet, Capoeira, Karaté e Happy Yoga.

É de referir que as Atividades de Enriquecimento Curricular para o ano letivo de 2013/2014 eram o Apoio ao Estudo, Inglês, Oficinas e as TIC (Tecnologias de informação e comunicação) para todos os níveis de ensino.

Existem também alguns critérios para admissão dos alunos na instituição. São admitidas crianças que completam 6 anos até ao dia 15 de setembro, bem como, se requerido pelos pais, aquelas que completem 6 anos entre o dia 16 de setembro e o dia 31 de dezembro. Estes critérios são por ordem de prioridade:

- Frequência do Pré-Escolar no estabelecimento;
- Crianças com NEE;
- Irmãos que frequentam a instituição;
- Residência na área do estabelecimento;
- Data de inscrição;
- Atividade profissional dos pais na área geográfica da escola.

Esta admissão é efetuada pela diretora pedagógica da instituição.

A instituição mencionada funciona de segunda-feira a sexta-feira das 7:45h às 19h. O ano letivo tem a duração de dez meses que corresponde aos meses de setembro a junho. O horário do 1º Ciclo do Ensino Básico é das 8:30h às 17h, com intervalo para almoço, conforme os horários afixados nas turmas.

É da responsabilidade dos pais ou encarregados de educação a aquisição do material escolar, bem como os manuais escolares adotados no estabelecimento. Faz parte também

desta responsabilidade o uso da Escola Virtual – pedagógica e crucial para a aprendizagem das crianças.

O Instituto Nuclisol Jean Piaget encerra na primeira quinzena de agosto para conservação e desinfecção, de 24 de dezembro a 1 de janeiro, na segunda-feira a seguir à Páscoa e nos feriados nacionais e local.

Apesar de ser uma IPSS, os alunos pagam uma mensalidade de 330,00€ mensais que engloba todos os serviços prestados, à exceção das atividades extracurriculares. A mensalidade é paga durante os dez meses do ano letivo. A frequência dos serviços complementares de apoio no mês de julho é comparticipada em 50% do valor global da mensalidade, que corresponde a 165,00€. A mesma frequência destes serviços no mês de agosto é sujeita à inscrição prévia no mês de abril, com uma mensalidade de 123,75€. O valor da mensalidade será revisto anualmente e previamente comunicado. Esta mensalidade é paga até ao dia 5 de cada mês. Em caso de demora no pagamento da mensalidade, são devidos juros de mora civis de 4% até ao dia 15, e de 30% após essa data. Não se efetuam quaisquer descontos na mensalidade.

Relativamente ao transporte, este destina-se a dar resposta aos «clientes». Assim, o transporte é realizado no início e no final do dia, assegurado por um motorista e por um ajudante. A receção das crianças é efetuada em locais previamente definidos pelo estabelecimento e o transporte é efetuado para todas as atividades escolares. A área de ação poderá atingir um raio de 10 km e é comparticipado pelos encarregados de educação, dependendo do valor de distância a percorrer.

No que diz respeito à alimentação, diariamente são fornecidos o almoço e o lanche. As ementas são elaboradas de acordo com as normas de nutrição e por técnicos habilitados. As ementas são afixadas semanalmente.

Quanto à frequência das crianças na instituição, só podem frequentar o estabelecimento aquelas que se encontrem sem qualquer sintoma de doença. Sempre que ocorra uma situação de acidente no período de funcionamento do estabelecimento, e caso sejam necessários alguns cuidados, estes serão da responsabilidade da entidade seguradora.

Analogamente aos órgãos de gestão, o conselho pedagógico é constituído por todos os docentes da organização e presidido pela diretora – Conselho Geral de Docentes (sendo este constituído pelos docentes e presidido pela diretora pedagógica, como já referido). Todos os anos é elaborado um Projeto Curricular, pela docente titular, que se adapta à realidade sociocultural do meio e define os objetivos, atividades e estratégias para cada grupo.

A constituição dos grupos rege-se da seguinte forma: o estabelecimento do 1º Ciclo tem capacidade para 100 alunos. Dez por cento deste conjunto será convertido em vagas, para situações de carência grave. Em coadjuvação com o professor titular, colaboram docentes de Expressão Físico-Motora, de Expressão e Educação Musical e de Educação Especial.

Fisicamente, esta instituição possui três edifícios pelos quais as diversas valências se encontram distribuídas.

No edifício A, existe, no piso 1, a creche e o 1º berçário (4/12 meses), o 2º berçário (12/24 meses), a sala dos 2 anos; o pré-escolar (3/6 anos); a copa de leite de apoio à creche, vestíbulo, blocos sanitários, sala de estimulação precoce, lavandaria e sala de arrumos. No piso 0, encontramos a secretaria, sala polivalente, auditório, quatro salas do 1º ciclo (sendo uma para cada ano de ensino – 1º, 2º, 3º e 4º anos), casa de banho para o 1º ciclo (masculino/feminino), casa de banho para docentes e não docentes, salas do Centro de Atividades Ocupacionais (CAO), casa de banho para elementos do CAO, pátio interior e hall de entrada. Relativamente ao piso 1, podemos encontrar o gabinete da direção, uma sala de reuniões, uma casa de banho para adultos e um gabinete de apoio psicológico.

Num outro edifício, no B, podemos encontrar o centro de atividades de tempos livres, constituído por uma sala de atividades, ateliê do faz de conta e mediateca, casa de banho, átrio, um refeitório que serve toda a instituição, cozinha, despensa e Atividades de Tempos Livres (ATL) do 2º Ciclo do Ensino Básico.

Outro dos edifícios da instituição é nomeado de Casinha de Pedra. Este edifício serve de apoio ao CAO e é constituído pelo ateliê de tecelagem, ateliê de Arraiolos e cestaria e casa de banho.

Quanto ao espaço exterior, podemos encontrar um parque de estacionamento, dois parques infantis bem equipados e adaptados às diferentes faixas etárias das crianças e um campo de futebol de terra batida. O espaço exterior da escola é essencial pois oferece aos alunos atividades que a sala de aula não proporciona.

2.3 – Caracterização da sala de aula

Para Niza (1998: 9), “o cenário de trabalho numa sala de aula deverá proporcionar um envolvimento estruturado para facilitar o ambiente de aprendizagem curricular [...]”,

acrescentando que, dentro da mesma, devem existir áreas de apoio geral à organização do trabalho, para que a aprendizagem seja eficaz.

De modo idêntico, Katz (cf. 1998) menciona que a sala de atividades deve ser mais do que um simples espaço, onde a interação social, a exploração e a aprendizagem são realçadas, devendo, então, a mesma favorecer o bem-estar tanto das crianças, como dos adultos que a ocupam.

O espaço, (...), não se pode circunscrever às quatro paredes da sala de actividades. Deve transcendê-las, tornando todo o espaço escolar e extra-escolar (bairro, aldeia, cidade, etc.) como espaço educativo. A sala de actividades transforma-se no local onde se organiza e regista o saber. Assim, a sala passa necessariamente a ser um sistema flexível, vivo e em mudança (Katz 1998: 147).

Tendo em consideração as citações anteriormente proferidas, podemos afirmar que a sala do 1º ano da Instituição Nuclisol Jean Piaget, onde foi desenvolvido o Estágio II, era um espaço organizado e muito acolhedor que reunia as condições necessárias para o desenvolvimento da aprendizagem. Tratava-se de uma sala bastante colorida, sendo que a disposição na qual se encontrava oferecia um maior conforto e bem-estar ao grupo de crianças em causa.



Ilustração 6 - Planta da sala do 1º ano

Fonte: Andreia Santos, Ângela Loureiro e Sara Gonçalves

Como se verifica na ilustração 6, o espaço era amplo e possuidor de muita luminosidade, quer artificial, quer natural. As imensas janelas existentes na sala permitiam a entrada direta de luz natural no espaço. Para além da boa luminosidade, a sala possuía um sistema de aquecimento central, oferecendo assim maior conforto ao grupo nos dias mais frios.

Relativamente ao espaço horizontal, a sala continha inúmeros recursos materiais:

- Dois armários (um deles destinado aos portefólios dos alunos do grupo e o outro à arrumação de materiais diversos como, por exemplo, folhas A4 e tesouras);

- Uma banca com lavatório destinada a diversos efeitos (enchimento das garrafas de água das crianças, lavar as mãos, encher o bebedouro do animal de estimação da sala, entre outros);

- Uma “mini - biblioteca” (representada por uma pequena estante que abarcava enciclopédias, livros e/ou histórias diversificadas);

- Três estantes (possuidores de materiais didáticos diversificados: globo terrestre, jogos na área da matemática e do português, DVD, livros, entre outros);

- Cesto (recipiente onde se encontravam alguns dos materiais de expressões – cartolina, por exemplo).

A sala contava ainda com 11 mesas de dois lugares e 22 cadeiras destinadas ao grupo de crianças. Como se pode verificar na ilustração 6, as mesas encontravam-se dispostas em “U”, com duas das mesas ao centro. Questionada sobre esta disposição, a professora cooperante justificou a mesma referindo que se torna importante, no 1º ano do 1º CEB, o contacto direto com os colegas da turma, e que esta mesma disposição era flexível. A disposição dos alunos pelos lugares da sala foi decidida por eles mesmos, no primeiro dia de aulas, onde estes se dispuseram de acordo com os laços afetivos criados anteriormente.

Do lado direito, perto da porta, a sala tinha uma secretária e uma cadeira destinadas à professora cooperante. Porém, esse mesmo espaço era pouco utilizado, visto que a professora optava por se movimentar por todo o espaço envolvente, para poder verificar e acompanhar as maiores dificuldades dos alunos.

Ao nível do espaço vertical, a sala dispunha de diversificadas componentes. Nestas destacavam-se os dois quadros – o interativo e o “normal” de canetas – e o projetor multimédia pelo bom estado em que se apresentavam. Porém, o quadro interativo não se encontrava bem calibrado o que, por vezes, dificultava quer o trabalho da professora cooperante, quer o nosso como estagiárias.

Ainda relativamente ao espaço vertical, a sala contava com um relógio na parede frontal, para que as crianças pudessem contactar com a sequência temporal. Nesta mesma parede verificava-se a existência das regras da sala, de cartazes/registos dos conteúdos já aprendidos e também as tabelas de preenchimento direcionadas aos alunos (tabela de presenças e tabela de responsabilização).

Nas duas paredes laterais existiam quatro placards. Os placards da parede direita, os de maiores dimensões, destinavam-se aos aniversários das crianças do grupo e aos trabalhos realizados por estes, enquanto os da parede esquerda destinavam-se à hora do conto. A sala contava ainda com outro placard, na parede paralela aos quadros, também com finalidade de expor os trabalhos do grupo.

Um telefone, um caixote do lixo, um quite de primeiros socorros e um animal de estimação (canário) apoiavam também as atividades desenvolvidas na sala. Note-se que todo o cuidado/tratamento do animal – encher o bebedouro de água e/ou dar comida – era feito pelos alunos responsáveis do dia.

É importante referir que todos os materiais utilizados individualmente pelo aluno eram suportados, a nível financeiro, pelos encarregados de educação (nomeadamente lápis de carvão, marcadores, lápis de cor, tesoura, cola, folhas, entre outros) e encontravam-se dentro de uma pequena caixa, também individual, personalizada pelo próprio aluno com autocolantes.

2.4 – Caracterização da turma¹³

Tabela 2- Horário da turma de 1º ano

Horário					
Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
8:30 – 9:00				Português	Matemática
9:00 – 9:30	Natação	Matemática	Português		
9:30 – 10:00				Matemática	Oferta Complementar
10:00 – 10:30					

¹³ A caracterização da turma foi realizada através da consulta do plano de trabalho de turma feito pela professora responsável, assim como da observação direta efetuada durante os tempos letivos.

10:30 – 11:00	Português	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
11:00 – 11:30		Português	Matemática	Estudo do Meio	Português
11:30 – 12:00	Educação Física				
12:00 – 12:30				Almoço	Almoço
12:30 – 13:00	Almoço	Almoço	Almoço		
13:00 – 13:45					
13:45 – 14:00			Expressão Musical		
14:00 – 14:15	Matemática	Estudo do Meio	Apoio ao Estudo	Inglês	Oficinas
14:15 – 15:00					
15:00 – 15:15					
15:15 – 15:30	TIC	Inglês	Apoio ao Estudo	Expressões (Plástica / Dramática)	Oficinas
15:30 – 15:45					
15:45 – 16:00					
16:00 – 16:15					
16:15 – 16:30					

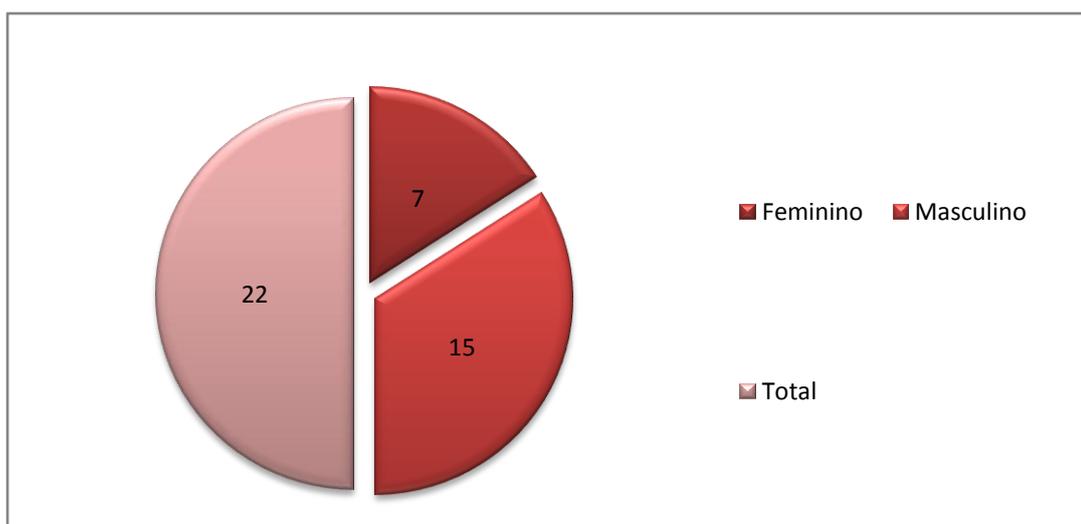
Antes de mais, ao analisarmos a tabela 2, podemos verificar que o horário da turma variava de dia para dia. Contudo, o horário estava organizado de modo a que todas as Áreas tivessem o tempo estipulado pelo Ministério da Educação e Ciência (MEC).

Como se pode analisar, a turma deparava-se com uma maior carga horária para a Área da Matemática e do Português. Embora esta carga seja imposta pela MEC, ela tornou-se necessária e essencial, uma vez que se tratava do primeiro ano do Ensino Básico e, desta forma, era necessário criar o gosto pela língua materna e desenvolver o raciocínio lógico-matemático.

Note-se também que as Expressões Artísticas e Físico-Motoras eram desenvolvidas depois de serem trabalhadas as Áreas de Português e de Matemática. Como são as Áreas que requerem mais horas semanais, as Expressões eram uma forma de os alunos «descarregarem» energias e descontraírem.

Os alunos frequentavam ainda atividades extracurriculares ao fim do dia, como ballet, capoeira, karaté e ténis, para relaxarem depois de um dia intenso de trabalho.

Gráfico 1 - Sexo dos alunos do 1º ano



Ao analisarmos o gráfico 1, podemos verificar que a turma era constituída por vinte e dois alunos, dos quais quinze eram do sexo masculino e sete do sexo feminino, salientando que todos os alunos completaram os 6 anos de idade até ao final de 2013.

Dezasseis dos vinte e dois alunos já tinham antes frequentado a instituição, no pré-escolar, levando-nos a concluir que os restantes seis alunos ingressaram de novo no Instituto Nuclisol Jean Piaget.

Tratava-se esta de uma turma homogénea, no que respeita às aprendizagens, visto que, no geral, os alunos mantinham o mesmo ritmo de trabalho e não se verificavam grandes dificuldades em nenhuma das Áreas Curriculares.

Relativamente ao comportamento dos alunos, estes eram bastante interessados, participativos, disciplinados e sabiam adequar a sua postura aos diferentes contextos. Porém, havia exceções por parte de alguns alunos que, por vezes, não respeitavam as regras de sala de aula.

No que diz respeito às habilitações literárias dos pais, dez possuíam o 12º ano, vinte e quatro a licenciatura, sete o mestrado e apenas um o doutoramento. Quanto às profissões dos pais, elas eram diversificadas, variando estas entre: advogado, assessor de serviço, carteiro, coordenadora comercial, diretor de serviços, empresário, engenheiro agrónomo, enólogo, farmacêutico hospitalar, médico, médico pediatra, professor do ensino básico e/ou secundário, fisioterapeuta, médico dentista, militar da GNR, armeiro, bancário, consultor de projetos agrários, diretor comercial, educadora de infância, encarregado de loja, engenheiro civil,

escriturária, professor universitário, gestora e funcionário público. Não nos foi possível apurar as profissões dos pais de uma das crianças do grupo.

Tal como as profissões, também as idades dos pais eram distintas. Desta forma, situavam-se entre os 33 e os 56 anos.

Analisando as informações anteriormente descritas, podemos constatar que os pais das crianças possuíam um nível socioeconómico alto, o que denota um conjunto de condições favoráveis a um bom desempenho escolar. Para além disso, o 12º ano é apresentado como o grau de ensino mais baixo dos pais, podendo assim as crianças tirar partido da cultura dos mesmos.

É também de notar que, dos vinte e dois alunos, onze não tinham irmãos, sendo que os restantes onze possuíam irmãos, no geral, mais velhos.

Assim como no Pré-Escolar, também os alunos desta turma tinham rotinas. Nas diárias, destacamos:

- Marcação da presença: mal chegassem à sala de aula, os alunos marcavam a sua presença com a ajuda dos pais;

- Preenchimento da folha de responsabilidade: assim que começava o dia letivo, os responsáveis do dia, que eram dois alunos segundo a ordem alfabética, assinavam a folha de responsabilidade, onde estavam expressos os deveres de ambos, sendo estes apagar o quadro, distribuir material, realizar favores e verificar se a sala se encontra arrumada no final do dia;

- Higiene: rotina que merece especial destaque, dado que os alunos lavavam as mãos sempre antes e depois do lanche e do almoço.

Para além das rotinas diárias, a turma desfrutava de uma rotina semanal de extrema importância. Existia uma hora destinada ao conto, sendo que essa hora era trabalhada por um familiar de uma das crianças. Obedecendo a um processo rotativo, todas as crianças tiveram a oportunidade de ver e ouvir um familiar seu na sua própria sala.

2.5 – Prática Educativa Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico

2.5.1 – Planificação semanal nº1 (de 11 a 13 de novembro de 2013)

Atividade: **Jogo: “Vamos encontrar uma nova letra”.**

Estratégia: Esta atividade será desenvolvida para introduzir todos os conteúdos das diferentes áreas a serem desenvolvidos durante a semana. Porém, realçamos a introdução à letra “l”, visto ser uma atividade desenvolvida na área do Português.

Desta forma, numa primeira fase, iremos ouvir a gravação do texto “O magusto” para, seguidamente, explorarmos em grande grupo o que foi escutado. Esta exploração será realizada para os alunos identificarem o som inicial da personagem principal do texto (som [l]), para assim ser introduzida uma nova letra. Depois do fonema ser identificado, iremos ouvir novamente o texto para reconhecer – através de palmas – e posteriormente registar, no quadro, todas as outras palavras do texto que se iniciem com [l]. Feito isto, será pedido aos alunos que profiram algumas palavras que conheçam com o som aprendido para fazermos, de seguida, a marcação com os pés das sílabas das palavras proferidas.

Recursos materiais: quadro interativo, computador, gravação do texto, quadro e canetas.

Área: Português.

<u>Conteúdos</u>	<u>Metas de aprendizagem</u>	<u>Objetivos</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão oral - Texto oral e texto escrito; - Informação essencial e acessória; • Expressão oral - Articulação; - Entoação e ritmo; - Regras e papéis da interação oral. • Leitura - Letra maiúscula, minúscula, impressa, manuscrita; - Direcionalidade da linguagem escrita; - Letra, palavra. - Leitura orientada. 	<ul style="list-style-type: none"> × Respeitar regras da interação discursiva; - Escutar os outros; - Esperar pela sua vez para falar. × Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos; - Assinalar palavras desconhecidas; - Cumprir instruções; - Referir o essencial de um pequeno texto ouvido; × Produzir um discurso oral com correção; - Falar de forma audível; - Articular corretamente palavras. × Apropriar-se de novos 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer novos vocábulos; - Associar palavras ao seu significado; - Identificar palavras desconhecidas; - Manifestar ideias, sensações e sentimentos pessoais, suscitados pelos discursos ouvidos; - Detetar semelhanças e diferenças entre o texto oral e o texto escrito; - Articular corretamente palavras; - Produzir discursos com diferentes finalidades; - Ler com progressiva autonomia palavras, frases e pequenos textos;

<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento explícito da língua - Sons e Fonemas; - Consoante l; - Ditongos. 	<ul style="list-style-type: none"> vocábulos; - Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do conhecimento do mundo. × Organizar a informação de um texto lido. - Identificar o tema ou o assunto do texto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Expressar sentimentos, emoções, opiniões provocados pela leitura de textos; - Identificar sílabas.
---	--	---

Atividade: **Jogo: “O segredo dos cartões”**.

Estratégia: Neste jogo os alunos terão de completar, individualmente, as palavras de uma ficha com os cartões que lhes serão distribuídos e, de seguida, copiar as palavras formadas. Esses cartões conterão as sílabas que faltam em cada palavra.

Recursos materiais: cartões com sílabas, ficha para completar, cola e lápis.

Área: Português.

<u>Conteúdos</u>	<u>Metas de aprendizagem</u>	<u>Objetivos</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão oral - Texto oral e escrito. • Leitura - Funções da leitura. • Escrita - Maiúsculas e minúsculas; - Palavra. • Conhecimento Explícito da Língua - Ditongos; - Sílabas. 	<ul style="list-style-type: none"> × Respeitar regras da interação discursiva - Escutar os outros; - Esperar pela sua vez para falar. × Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas - Repetir imediatamente, depois da apresentação oral, palavras constituídas por pelo menos três sílabas; - Contar o número de sílabas numa palavra; × Ler textos diversos - Ler pequenos textos narrativos. × Apropriar-se de novos vocábulos - Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do conhecimento do mundo. × Organizar a informação de um texto 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer que a mesma letra pode ser representada através de diferentes formas gráficas; - Identificar os sons da palavra e estabelecer as correspondências som/letra; - Usar adequadamente os instrumentos da escrita; - Utilizar a linha de base como suporte de escrita; - Usar adequadamente maiúsculas e minúsculas; - Copiar palavras; - Manipular os sons da língua; - Identificar ditongos; - Identificar sílabas.

	lido - Relacionar diferentes informações contidas no texto. - Transcrever um texto curto.	
--	---	--

Atividade: Jogo: “Conjuntos de palavras”.

Estratégia: Para a realização desta atividade, cada par da turma receberá cartões com palavras de som inicial diferente ([p], [t] e [l]). Com os cartões, os alunos terão de fazer conjuntos de palavras que tenham o som inicial igual. Os alunos terão uma ficha para registrar as palavras do jogo.

Recursos materiais: cartões com palavras, ficha para registrar e lápis.

Área: Português.

<u>Conteúdos</u>	<u>Metas de aprendizagem</u>	<u>Objetivos</u>
<p>• Compreensão oral</p> <p>- Texto oral e escrito.</p> <p>• Leitura</p> <p>- Funções da leitura.</p> <p>• Escrita</p> <p>- Maiúsculas e minúsculas;</p> <p>- Palavra.</p> <p>• Conhecimento explícito da língua</p> <p>- Ditongos;</p> <p>- Sílabas.</p>	<p>× Respeitar regras da interação discursiva</p> <p>- Escutar os outros;</p> <p>- Esperar pela sua vez para falar.</p> <p>× Produzir um discurso oral com correção</p> <p>- Falar de forma audível;</p> <p>- Articular corretamente palavras.</p> <p>× Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor</p> <p>- Responder adequadamente a perguntas;</p> <p>- Partilhar ideias.</p> <p>× Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas</p> <p>- Repetir imediatamente, depois da apresentação oral, palavras constituídas por pelo menos três sílabas;</p> <p>- Contar o número de sílabas numa palavra.</p> <p>× Ler textos diversos</p>	<p>- Ouvir os outros;</p> <p>- Reconhecer que a mesma letra pode ser representada através de diferentes formas gráficas;</p> <p>- Identificar os sons da palavra e estabelecer as correspondências som/letra;</p> <p>- Ler em voz alta;</p> <p>- Usar adequadamente os instrumentos da escrita;</p> <p>- Utilizar a linha de base como suporte de escrita;</p> <p>- Usar adequadamente maiúsculas e minúsculas;</p> <p>- Copiar palavras;</p> <p>- Manipular os sons da língua;</p> <p>- Identificar ditongos;</p> <p>- Identificar sílabas.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Ler pequenos textos narrativos. × Organizar a informação de um texto lido - Relacionar diferentes informações contidas no texto. - Transcrever um texto curto. 	
--	---	--

Atividade: **Jogo da mímica.**

Estratégia: Esta atividade será realizada em grande grupo onde, à vez, os alunos irão retirar um cartão de um saco com uma palavra que já conhecem. Após isto, em silêncio, terão de usar a mímica para os restantes colegas adivinharem qual a palavra de que se trata. As palavras, à medida que forem adivinhadas, serão registadas no quadro.

Recursos materiais: cartões com palavras, saco, quadro e canetas.

Área: Português.

<u>Conteúdos</u>	<u>Metas de aprendizagem</u>	<u>Objetivos</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão oral - Texto oral e escrito • Expressão oral - Vocabulário • Leitura - Funções da leitura • Conhecimento explícito da língua - Ditongos; - Sílabas. 	<ul style="list-style-type: none"> × Respeitar regras da interação discursiva - Escutar os outros; - Esperar pela sua vez para falar. × Produzir um discurso oral com correção - Articular corretamente palavras. × Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas - Contar o número de sílabas numa palavra. × Ler textos diversos - Ler pequenos textos narrativos. × Apropriar-se de novos vocábulos - Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do conhecimento do mundo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ouvir os outros; - Respeitar o tema; - Reconhecer que a mesma letra pode ser representada através de diferentes formas gráficas; - Identificar os sons da palavra e estabelecer as correspondências som/letra; - Expressar sentimentos, emoções, opiniões provocados pela leitura de textos.

2.5.1.1 – Reflexões da planificação nº1

A turma, em geral, mostrou sempre muito interesse e dedicação no desenvolver das atividades propostas anteriormente descritas.

Relativamente ao jogo “Vamos encontrar uma nova letra”, consideramo-lo de extrema importância, visto que foi uma forma diferente de introduzir uma nova letra. Esta atividade teve um impacto bastante positivo na turma, pois as crianças devem saber ouvir e interpretar o ouvido. Para além deste aspeto, foi-nos possível articular a atividade com as diferentes áreas curriculares, ou seja, a atividade foi pensada e realizada para serem introduzidos os conteúdos que tinham de ser desenvolvidos durante a semana, nomeadamente a letra “l”, o S. Martinho e Contagens, havendo assim interdisciplinaridade das áreas curriculares.

Note-se que, tanto o texto, como a gravação de voz, são de autoria própria e, como esta atividade teve um impacto satisfatório, decidimos começar todas as semanas de responsabilização com histórias, apresentadas em diferentes suportes.

No desenrolar do jogo “O segredo dos cartões”, a turma em geral mostrou muito interesse. Contudo, sentimos algumas dificuldades, por parte de alguns dos alunos, em realizar a tarefa.

Ao contrário da atividade anteriormente referida, no jogo “conjuntos de palavras”, os alunos já foram capazes de realizar com facilidade a tarefa. Esta foi desenvolvida em pares, o que permitiu a troca de conhecimento e a ajuda mútua entre os alunos. Porém, sentimos alguma dificuldade em controlar a turma. O facto de cada par da turma ter de partilhar o material para realizar a atividade gerou alguma confusão e barulho na sala, que ficou controlada depois de alguma insistência.

Consideramos que o “jogo da mímica” foi o momento alto da semana, uma vez que houve uma especial atenção por parte dos alunos para o desenvolver desta atividade. Foi o momento mais gratificante também para nós, uma vez que verificamos que os alunos estavam completamente envolvidos e concentrados no jogo, sem que houvesse qualquer margem de desconcentração. Para além disso, verificamos que os alunos já eram capazes de ler sozinhos.

2.5.2 – Planificação semanal nº2 (de 2 a 4 de dezembro de 2013)

Atividade: Jogo “As sílabas”.

Estratégia: Nesta atividade, serão colocadas no quadro algumas imagens etiquetadas com uma palavra. Essas palavras não irão estar completas, estando as sílabas em falta dentro de um saco. Esta atividade será realizada em grande grupo, onde os alunos, um a um, irão ao quadro retirar uma das sílabas do saco e colocar no sítio certo. Posteriormente, irão ler a palavra construída. Individualmente, os alunos irão registar as sílabas também numa ficha de registo.

Recursos materiais: imagens diversas em A4, palavras incompletas referentes às imagens (com falta de uma sílaba), cartões com sílabas, saco e ficha de registo.

Área: Português.

<u>Conteúdos</u>	<u>Metas de aprendizagem</u>	<u>Objetivos</u>
<ul style="list-style-type: none">• Compreensão oral- Vocabulário: campo semântico, campo lexical;- Texto oral e texto escrito;- Informação essencial e acessória.• Expressão oral- Articulação;- Entoação e ritmo;- Regras e papéis da interação oral.• Leitura- Letra maiúscula, minúscula, impressa, manuscrita;- Direcionalidade da linguagem escrita;- Letra, palavra.• Escrita- Direcionalidade da escrita;- Maiúsculas e minúsculas;- Letra, palavra.• Gramática- Sons e Fonemas;	<ul style="list-style-type: none">× Respeitar regras da interação discursiva- Escutar os outros;- Esperar pela sua vez para falar.× Produzir um discurso oral com correção- Articular corretamente palavras.× Apropriar-se de novos vocábulos- Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do conhecimento do mundo.	<ul style="list-style-type: none">- Conhecer novos vocábulos;- Associar palavras ao seu significado;- Identificar palavras desconhecidas;- Detetar semelhanças e diferenças entre o texto oral e o texto escrito;- Articular corretamente palavras;- Ouvir os outros;- Ler com progressiva autonomia palavras;- Utilizar a linha de base como suporte de escrita;- Usar adequadamente maiúsculas e minúsculas;- Identificar ditongos;- Identificar sílabas.

- Consoante v; - Ditongos.		
-------------------------------	--	--

Atividade: Jogo “O banqueiro das palavras”.

Estratégia: Para a realização desta atividade, a turma será dividida em cinco grupos heterogêneos. Cada grupo receberá um conjunto de letras e terão de construir palavras seguindo as indicações da professora estagiária. Por exemplo, depois de a mesma referir “Quero a palavra avelã”, os grupos terão de a construir com as letras soltas que irão possuir. Após terem a palavra construída, ser-lhes-á trocada por um cartão que conterà essa mesma palavra completa. Depois de todas as trocas, isto é, após terem todas as palavras em cartões, cada grupo irá construir e registar três frases. Para a construção das frases, os grupos deverão utilizar os cartões que “ganharam”, bem como outras palavras que conheçam.

Recursos materiais: cartões com letras, cartões com palavras e folha de registo.

Área: Português.

<u>Conteúdos</u>	<u>Metas de aprendizagem</u>	<u>Objetivos</u>
<p>• Compreensão oral - Texto oral e escrito.</p> <p>• Expressão oral - Vocabulário.</p> <p>• Leitura - Funções da leitura.</p> <p>• Escrita - Maiúsculas e minúsculas; - Palavra, frase, texto.</p> <p>• Gramática - Ditongos; - Sílabas.</p>	<p>× Respeitar regras da interação discursiva - Escutar os outros; - Esperar pela sua vez para falar.</p> <p>× Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos - Assinalar palavras desconhecidas; - Cumprir instruções.</p> <p>× Produzir um discurso oral com correção - Falar de forma audível; - Articular corretamente palavras.</p> <p>× Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor - Responder adequadamente a perguntas; - Formular perguntas e pedidos; - Partilhar ideias.</p> <p>× Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas - Repetir imediatamente, depois da apresentação</p>	<p>- Ouvir os outros; - Respeitar o tema; - Reconhecer que a mesma letra pode ser representada através de diferentes formas gráficas; - Identificar os sons da palavra e estabelecer as correspondências som/letra; - Ler em voz alta; - Usar adequadamente os instrumentos da escrita; - Utilizar a linha de base como suporte de escrita;</p>

	<p>oral, palavras constituídas por pelo menos três sílabas;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contar o número de sílabas numa palavra. × Ler textos diversos - Ler pequenos textos narrativos. × Apropriar-se de novos vocábulos - Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do conhecimento do mundo. × Organizar a informação de um texto lido - Relacionar diferentes informações contidas no texto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Usar adequadamente maiúsculas e minúsculas; - Copiar palavras e frases; - Manipular os sons da língua; - Identificar ditongos; - Identificar sílabas.
--	---	---

2.5.2.1 – Reflexões da planificação nº2

Ambas as atividades decorreram como se tinha previsto, sendo, assim, os objetivos anteriormente estipulados atingidos.

O jogo “As sílabas” foi uma estratégia para inserir, de um modo diferente, o quadro silábico depois de os alunos terem aprendido uma nova letra. Consideramos que a atividade estava estruturada para o grupo em questão. Contudo, as imagens colocadas no quadro eram a preto e branco, dificultando assim a visão dos alunos que se encontravam em última fila. Saliente-se que o quadro onde foram colocadas as imagens era branco e, por tal facto, se tivéssemos optado por imagens coloridas, para além de tornar a atividade mais apelativa, facilitava a visão àqueles que se encontravam longe do quadro.

Relativamente ao jogo “O banqueiro das palavras”, as crianças mostraram muito entusiasmo e proveito no seu desenvolver. O facto de terem trabalhado em grupo permitiu que se ajudassem, para conseguirem acabar primeiro do que os outros grupos o pedido, ou seja, o jogo criou alguma competitividade entre os grupos. Embora tenha sido uma atividade de agrado do grande grupo, duas das crianças optaram por uma postura que não era a esperada. Esses dois alunos, inseridos em dois grupos distintos, envolveram-se de tal forma na atividade que a queriam realizar sozinhos, sem que os outros elementos interferissem nas tarefas. Após verificarmos esta circunstância, decidimos alterar as regras do jogo, pedindo aos alunos que

cada um construisse uma palavra, obedecendo a um processo rotativo dentro dos pequenos grupos. Desta forma, a atividade passou a ser desenvolvida sem ocorrências significativas.

2.5.3 – Planificação semanal nº3 (de 13 a 15 de janeiro de 2014)

Atividade: **Jogo “A roleta das palavras”**.

Estratégia: Esta atividade consiste numa roleta em que cada divisão possuirá vogais e/ou ditongos. Ao girar a roleta, os alunos terão de fazer a junção do som [R] e [r] com a vogal e/ou ditongo sorteado. Depois disto, os alunos irão encontrar as palavras (também já existentes na roleta) que possuem essa mesma junção. Para terminar a atividade, os alunos irão registar as palavras numa folha de linhas e, de seguida, construir frases com essas mesmas palavras.

Recursos materiais: roleta e folha de registo.

Área: Português.

<u>Conteúdos</u>	<u>Metas de aprendizagem</u>	<u>Objetivos</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão oral - Vocabulário: campo semântico, campo lexical; - Texto oral e texto escrito. • Expressão oral - Articulação; - Entoação e ritmo. • Leitura - Letra maiúscula, minúscula, impressa, manuscrita; - Direcionalidade da linguagem escrita; - Letra, palavra, frase; - Leitura orientada. • Escrita - Direcionalidade da escrita; - Maiúsculas e minúsculas; 	<ul style="list-style-type: none"> × Respeitar regras da interação discursiva - Escutar os outros; - Esperar pela sua vez para falar. × Produzir um discurso oral com correção - Falar de forma audível; - Articular corretamente palavras. × Apropriar-se de novos vocábulos - Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do conhecimento do mundo. × Organizar a informação de 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer novos vocábulos; - Associar palavras ao seu significado; - Identificar palavras desconhecidas; - Detetar semelhanças e diferenças entre o texto oral e o texto escrito; - Articular corretamente palavras; - Produz discursos com diferentes finalidades; - Ouvir os outros; - Ler com progressiva autonomia palavras e frases;

<ul style="list-style-type: none"> - Palavra, frase. • Conhecimento explícito da língua - Sons e Fonemas; - Consoante r; - Ditongos. 	<ul style="list-style-type: none"> um texto lido. - Identificar o tema ou o assunto do texto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar a linha de base como suporte de escrita; - Usar adequadamente maiúsculas e minúsculas; - Identificar ditongos; - Identificar sílabas;
--	---	---

Atividade: **Jogo “Vamos acertar na palavra?”**.

Estratégia: Este jogo será uma espécie de um ditado, mas um ditado especial. Será feito através de uma apresentação digital onde, ao mesmo tempo que os alunos ouvirem a palavra, terão a imagem representativa da mesma. Depois de acabarem de escrever a palavra ditada, esta aparecerá também escrita na apresentação, para poderem confirmar se a escreveram corretamente. Os alunos irão registrar as palavras do jogo numa folha de linhas, para de seguida, em pares, construírem frases com as mesmas.

Recursos materiais: jogo em formato digital, colunas, computador, projetor multimédia e folhas.

Área: Português.

<u>Conteúdos</u>	<u>Metas de aprendizagem</u>	<u>Objetivos</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão oral - Texto oral e escrito. • Expressão oral - Vocabulário. • Leitura - Funções da leitura. • Escrita - Maiúsculas e minúsculas; - Palavra, frase. • Conhecimento explícito da língua - Ditongos; 	<ul style="list-style-type: none"> × Produzir um discurso oral com correção - Falar de forma audível; - Articular corretamente palavras. × Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas - Repetir imediatamente, depois da apresentação oral, palavras constituídas por pelo menos três sílabas; - Contar o número de sílabas numa palavra. × Ler textos diversos; - Ler pequenos textos narrativos. × Apropriar-se de novos vocábulos - Reconhecer o significado de novas 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer que a mesma letra pode ser representada através de diferentes formas gráficas; - Identificar os sons da palavra e estabelecer as correspondências som/letra; - Ler em voz alta; - Usar adequadamente os instrumentos da escrita; - Utilizar a linha de base como suporte de escrita; - Usar adequadamente maiúsculas e minúsculas; - Manipular os sons da

- Sílabas.	palavras, relativas a temas do conhecimento do mundo. × Organizar a informação de um texto lido - Relacionar diferentes informações contidas no texto.	língua; -Identificar ditongos; - Identificar sílabas.
------------	--	---

2.5.3.1 – Reflexões da planificação nº3

A turma, em geral, mostrou muito interesse e dedicação no desenvolver das atividades anteriormente referidas.

O jogo “A roleta das palavras” foi outra forma de introduzir o quadro silábico, desta vez com a consoante r. O quadro silábico deve sempre ser desenvolvido depois de ser introduzida uma nova consoante. Desenvolvendo-o sempre de formas diferentes, conseguimos que os alunos tivessem sempre interesse em o realizar.

Quanto ao jogo “Vamos acertar na palavra?”, foi evidente o envolvimento e concentração dos alunos. Também para nós, esta atividade acarretou bastante importância, já que nos ajudou a perceber as maiores dificuldades dos alunos, nomeadamente a dificuldade que ainda existia, por parte de alguns alunos, em distinguir a utilização do r ou de rr. Após verificarmos esta dificuldade, decidimos novamente explicar, através de uma apresentação PowerPoint, as possíveis utilizações da consoante r, bem como os sons que a mesma pode acarretar. A explicação foi bem entendida pelos alunos e, na fase de construção de frases nesta atividade, os alunos já conseguiram fazer a distinção tanto na escrita, como na leitura.

2.5.4 – Planificação semanal de responsabilização em grupo (de 27 a 29 de janeiro de 2014)

Atividade: **Jogo “As sílabas coordenadas”.**

Estratégia: Neste jogo será apresentado um cartaz à turma com diferentes sílabas, distribuídas por 6 colunas e 6 linhas que serão numeradas de 1 a 6. Cada par da turma receberá 3 cartões com uma imagem e com o espaço para porem as sílabas de modo a que

construam a palavra que representa a imagem. Mas, para receberem as sílabas das palavras, cada par irá lançar dois dados (um será de uma cor e outro de outra para termos a sílaba coordenada). A sílaba sorteada será lida pelo par que lançar os dados e os pares que necessitarem dessa mesma sílaba para as suas palavras irão recebê-la para a porem no cartão, depois de se pronunciarem. O jogo irá terminar quando todos os pares tiverem as palavras completas.

Recursos materiais: cartaz do jogo, cartões com imagens para decifrar palavras e completar com as sílabas do jogo, dois dados de diferentes cores e cartões com diferentes sílabas.

Área: Português.

<u>Conteúdos</u>	<u>Metas de aprendizagem</u>	<u>Objetivos</u>
<p>• Compreensão oral</p> <p>- Vocabulário: campo semântico, campo lexical.</p> <p>- Texto oral e texto escrito;</p> <p>- Informação essencial e acessória.</p> <p>• Expressão oral</p> <p>- Articulação;</p> <p>- Entoação e ritmo;</p> <p>Intencionalidade comunicativa: pergunta, pedido;</p> <p>- Regras e papéis da interação oral.</p> <p>• Leitura</p> <p>- Letra maiúscula, minúscula, impressa, manuscrita;</p> <p>-Direccionalidade da linguagem escrita;</p> <p>- Letra, palavra;</p> <p>-Leitura orientada.</p>	<p>× Respeitar regras da interação discursiva</p> <p>- Escutar os outros;</p> <p>- Esperar pela sua vez para falar.</p> <p>× Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos;</p> <p>- Assinalar palavras desconhecidas;</p> <p>- Cumprir instruções.</p> <p>× Produzir um discurso oral com correção</p> <p>- Falar de forma audível;</p> <p>- Articular corretamente palavras.</p> <p>× Apropriar-se de novos vocábulos;</p> <p>- Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do conhecimento do mundo.</p>	<p>- Conhecer novos vocábulos;</p> <p>- Associar palavras ao seu significado;</p> <p>- Identificar palavras desconhecidas;</p> <p>- Manifestar ideias, sensações e sentimentos pessoais, suscitados pelos discursos ouvidos;</p> <p>- Detetar semelhanças e diferenças entre o texto oral e o texto escrito;</p> <p>- Articular corretamente palavras;</p> <p>- Ouvir os outros;</p> <p>- Ler com progressiva autonomia palavras;</p> <p>- Usar adequadamente maiúsculas e minúsculas;</p> <p>- Identificar ditongos;</p> <p>- Identificar sílabas;</p>

<p>• Conhecimento explícito da língua - Sílabas.</p>		
---	--	--

2.5.4.1 – Reflexão da planificação de responsabilização em grupo

Consideramos que o jogo “As sílabas coordenadas” foi uma atividade muito construtiva, uma vez que o grupo construiu conhecimento através de uma forma divertida, o que despertou o seu interesse. Este jogo foi pensado e preparado de uma forma minuciosa e cuidadosa, para que fosse possível estabelecer uma “ponte” entre o divertido (jogo) e as aprendizagens que os alunos tinham de adquirir. Para além deste facto, neste jogo os alunos trabalharam muitos conceitos, entre eles as sílabas, as palavras e mesmo conceitos matemáticos como, por exemplo, os números e o raciocínio lógico, o que demonstra a existência de interdisciplinaridade.

3 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todos os elementos pertencentes a um jardim de infância / escola, desde os materiais até ao pessoal docente e não docente, acarretam extrema importância no desenvolvimento da criança. Da mesma forma, as estratégias escolhidas e/ou utilizadas pelo educador/professor interferem nas aprendizagens. Estas devem obedecer a um carácter dinâmico, apelativo e motivador, de modo a que as crianças tenham prazer em aprender. O jogo surgiu, então, como meio motivador para a aquisição de aprendizagens significativas.

No decorrer do Estágio I e do Estágio II, a palavra “jogo” tornou-se a palavra-chave de um bom desempenho por parte das crianças, visto que a simples palavra criava interesse nas mesmas. Para além disso, o jogo permitiu-nos integrar o aprendiz ativamente nas suas próprias aprendizagens, tornando-as significativas e prazerosas.

Após termos caracterizado os meios e as instituições onde os estágios foram realizados, nomeadamente no Pré-Escolar e no 1º CEB, apresentámos as planificações, de modo a demonstrarmos a importância da escolha de uma dada estratégia para que os objetivos sejam alcançados. As posteriores reflexões da nossa prática pedagógica servem-nos de suporte evolutivo enquanto profissionais, pois mesmo que uma atividade seja pensada e planificada de forma cuidadosa, só a prática dirá se a estratégia utilizada é eficaz, ou se ainda existem aspetos que têm de ser melhorados.

Concluindo, nesta parte do relatório, foi nosso intuito demonstrar de que forma o jogo foi aplicado na nossa prática pedagógica para trabalhar a leitura e a escrita, bem como mostrar tudo aquilo que ele proporciona à criança enquanto joga.

APRECIÇÃO CRÍTICA

Tanto a prática pedagógica desenvolvida no pré-escolar, como a prática desenvolvida no 1º ano do 1ºCEB serviram de suporte para muitas aprendizagens, que serão fundamentais para o nosso futuro como profissionais.

No que concerne ao Estágio I, estágio desenvolvido no Pré-Escolar, podemos referir que sentimos algumas dificuldades. Muitas das atividades que foram planificadas e preparadas por nós enquanto estagiárias não foram concretizadas ou foram desenvolvidas pela educadora cooperante. Desta forma, no início da nossa prática pedagógica, sentimo-nos bastante desmotivadas. Talvez por não conhecer as nossas capacidades enquanto futuras educadoras/professoras, a educadora cooperante decidiu não nos dar liberdade e autonomia suficiente para desenvolvermos a nossa prática pedagógica.

Um dos itens pertencentes à nossa avaliação enquanto estagiárias era desenvolver, desde a «raiz», um projeto de sala. De facto, surgiu uma oportunidade de o desenvolver, uma vez que numa das reuniões de grande grupo, realizadas diariamente, as crianças questionaram acerca do nascimento dos bebés. Porém, a educadora cooperante não concordou que desenvolvêssemos esse projeto, limitando-nos assim a trabalhar apenas no projeto que ela mesma já tinha desenvolvido, o projeto “Como se formam as lágrimas?”.

Embora a nossa prática tenha sido um pouco limitada ao início, podemos referir que a nossa intervenção, perante o grupo de crianças, foi muito positiva, visto que não sentimos quaisquer dificuldades em nos integrarmos no grupo; isto é, tratava-se de um grupo de crianças muito sentimentalista, muito acolhedor e compreensível, que nos «acolheu» da melhor forma possível, fazendo-nos sentir prestáveis. Para além disso, perante as atividades que desenvolvemos, o grupo mostrou sempre muito interesse e satisfação.

Quanto ao estágio desenvolvido no 1º ano do 1º CEB, podemos dizer que foi um grande desafio. No começo, ficámos um pouco receosas, pois ensinar o grupo a ler e a escrever era a nossa preocupação primordial. A observação realizada antes da nossa prática pedagógica foi fulcral, visto que entendemos como se procede ao ensino da leitura e da escrita. A professora cooperante foi um excelente modelo, pois foi através das observações que fizemos que desenvolvemos o nosso estágio.

Relativamente ao grupo de alunos, sentimos algumas dificuldades no que diz respeito ao domínio de grande grupo. Porém, o grupo era muito carinhoso e mostrou sempre muita dedicação no desenvolver das atividades propostas.

Foi muito gratificante trabalhar com os dois grupos de crianças. Porém, sentimos que a nossa intervenção teve mais impacto no 1º ano do 1ºCEB. Consideramos que tal facto deveu-se à autonomia que nos foi dada pela professora cooperante, mas também ao desafio que se tornou trabalhar com este grupo de alunos, visto que nos sentimos concretizadas ao perceber que conseguimos atingir o nosso grande objetivo, o de os ensinar a ler e a escrever.

CONCLUSÃO

O jogo é um recurso lúdico que cria um ambiente cativante e gratificante na sala de aula e que contribui potencialmente para o desenvolvimento integral da criança, ou seja, contribui intensamente para a formação da personalidade da mesma. É, sem dúvida, um proporcionador de aprendizagem que desenvolve não só capacidades cognitivas, socioafetivas e motoras, como também a autonomia e a criatividade da criança.

Poderíamos, entre as inúmeras vantagens da utilização do jogo, mencionar a aprendizagem por via aprazível como característica central. Porém, para muitos educadores e professores, o jogo é apenas um meio de criar «algazarra» na sala de atividades, o que leva à sua desvalorização como ferramenta de ensino. Cabe a cada professor/ educador assegurar-se de que o jogo vai ao encontro das necessidades e interesses do grupo, de tal modo que se verifique um envolvimento positivo por parte do mesmo.

Durante a nossa prática pedagógica, sentimos necessidade de encontrar uma ferramenta que motivasse e estimulasse a aprendizagem ativa da criança. O jogo foi a forma que encontrámos para envolver agradavelmente os grupos no processo de ensino-aprendizagem, mais concretamente na aquisição da leitura e da escrita.

O nosso grande objetivo, durante a prática pedagógica supervisionada no pré-escolar e no primeiro ano do 1º CEB, era criar aulas dinâmicas em que pudessemos envolver ativamente as crianças nas aprendizagens. De facto, o objetivo central da nossa intervenção foi alcançado, visto que conseguimos facilitar a aprendizagem dos «nossos» grupos, levando-os a adquirir conhecimento de forma aprazível. Neste contexto, foi gratificante verificarmos quanta alegria e entusiasmo o jogo lhes proporcionou.

A partir da experiência que nos foi possível obter nos dois estágios, podemos referir que a utilização do jogo é uma tarefa complexa para o educador e para o professor, pois ele tem de ser bem pensado e bem estruturado, visto que o mais minucioso detalhe pode fazer uma grande diferença nas aprendizagens das crianças. Embora seja uma tarefa difícil, o resultado da utilização do jogo didático pode ser gratificante a vários níveis, tanto para as crianças como para o educador/professor. Contudo, o jogo deve, sobretudo, ir ao encontro dos interesses das crianças e estar destinado à faixa etária das mesmas.

Fazendo um balanço final do nosso percurso ao longo dos dois estágios (no pré-escolar e no 1º CEB), podemos concluir que este foi muito positivo, principalmente pela relação que conseguimos estabelecer com os dois grupos. Aprendemos que cada criança é

uma só, com capacidades e necessidades distintas, às quais há uma necessidade de adaptação por parte dos adultos, para que possa existir uma relação de amizade, de confiança e, sobretudo, de aprendizagem.

Com esta experiência, conseguimos perceber o quanto é importante para as crianças aprenderem por meio do prazer, o que nos leva a concluir que o jogo é um ótimo recurso a utilizar num futuro próximo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abbagnano, N. e Visalberghi, A. (1981a): *História da Pedagogia* vol. I. Lisboa: Editora Livros Horizonte.

Abbagnano, N. e Visalberghi, A. (1981b): *História da Pedagogia* vol. II. Lisboa: Editora Livros Horizonte.

Abbagnano, N. e Visalberghi, A. (1981c): *História da Pedagogia* vol. III. Lisboa: Editora Livros Horizonte.

Abbagnano, N. e Visalberghi, A. (1981d): *História da Pedagogia* vol. IV. Lisboa: Editora Livros Horizonte.

Allué, J. M., *et al.* (2006): *Enciclopédia dos pais, Jogos e actividades*. Parte I. Lisboa: Imprensa livre S.A.

Antunes, C. (2001): *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências*. Petrópolis: Vozes.

Baranita, I. M. C. (2012): *A importância do Jogo no desenvolvimento da Criança*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Barbeiro, L. (2006): “Jogos de escrita na actividade e no produto, as regras e o acaso”. In: *Língua Materna e Literatura Infantil – Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel.

Bassan, V. J. (1978): *Como interessar a criança na Escola*. Coimbra: Livraria Almedina.

Brubacher, J. S. *et al.* (1956): *Os Grandes Pedagogos*. Lisboa: Livros do Brasil.

Cabral, A. (1986): *Teoria do jogo*. Lisboa. Editorial Notícias.

Cabral, A. (2001): *O jogo no ensino*. Lisboa: Editorial Notícias.

Caillois, R. (1990): *Os jogos e os Homens*. Lisboa: Cotovia.

Callai, H. C. (1991): *O ensino em estudos sociais*. RS: Edunijuí.

Chateau, J. (1961): *A criança e o jogo*. Coimbra: Oficinas da Atlântida.

David, M. (1970): *A criança dos 0 aos 6 anos*. Lisboa: Moraes Editores.

Estrela, A. (1994): *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores*. 4ª Edição. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. (1991): *Projecto Educativo, Clarificação Conceptual*. (Texto Policopiado). Braga: Universidade do Minho.

Franco, F. M. M., et al (2003): *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Lisboa: Instituto Antônio Houaiss De Lexicografia Portugal.

Friedmann, A. (1996): *Brincar crescer e aprender: o resgate do jogo infantil*. São Paulo: Moderna.

Goulão, F. (2006): “Entrar na linguagem escrita brincando – português língua materna e não materna”. In: *Língua Materna e Literatura Infantil – Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel.

Kamii, C. e Devries, R. (1991): *Jogos em grupo na educação infantil – implicações da teoria de Piaget*. São Paulo: Trajectória Cultural.

Kamii, C. (2001): *A teoria de Piaget e a educação Pré-Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget

Katz, L. et al. (1998): *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação (ME) / Departamento da Educação Básica (DEB).

Kishimoto, T. M. (2003): *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira.

Lauand, L. J. (1991): *Aspectos do lúdico na Idade Média*. São Paulo: Faculdade de Educação.

Leonido, L. (2009): “O Jogo na educação”. In: *Revista Iberoamericana de Educación OEI – Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, Ciencia y la Cultura*. ISSN: 1681-5653.

Machado, M. (2008): *A Avaliação Formativa na Educação Pré-Escolar: Processos, técnicas e instrumentos* (Trabalho de síntese). Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Monroe, P. (1977): *História da Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Murcia, J. A. M. (2005): *Aprendizagem através do jogo*. Porto Alegre: Artmed.

Panão, E. (2003): *Didáctica Segundo Reynaldo*. Estarreja: Edição do Autor.

Peterson, P. (2003): *O professor do ensino básico: perfil e formação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Piaget, J. (1978): *A formação do símbolo na criança – imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Roldão, M. (2003): *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Santos, H. (2011): “Amar os Livros”. In: *Educadores de Infância* nº. 74. EDIBA Editora. 22.

Silva, M. I. R. L. (1997): *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação (ME) / Departamento da Educação Básica (DEB).

Sim-Sim, I. (2009): *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Lisboa: Ministério da Educação.

Sousa, A. B. (2003): *Educação pela Arte e Artes na Educação. Bases Psicopedagógicas*. Vol.1. Lisboa: Instituto Piaget.

Vygotsky, L. S. (1984): *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Wallon, H. (1968): *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Edições 70.

Wassermann, S. (1990): *Brincadeiras Sérias na Escola Primária*. Lisboa: SIG – Sociedade Industrial Gráfica, Lda.

LEGISLAÇÃO

UNICEF (1959): *Declaração Universal dos direitos das crianças*. Consultado no dia 2 de julho de 2014 em

http://www.ie.uminho.pt/Uploads/NEDH/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf.

Lei de Bases do Sistema Educativo.

WEBGRAFIA

Almeida, A. (2009): *Ludicidade como instrumento pedagógico*. Consultado no dia 19 de junho de 2014 em <http://www.cdof.com.br/recrea22.htm>.

AVEDC (s/d): *Quem Somos*. Consultado no dia 16 de fevereiro de 2014 em <http://www.diogocao.edu.pt/index.php/2011-11-02-00-35-16/2011-11-02-00-56-52>.

Campos, M. C. R. M. (s/d): *A importância do jogo na aprendizagem*. Consultado no dia 8 de julho de 2014 em <http://www.psicopedagogia.com.br/entrevistas/entrevista.asp?entrID=39>.

Castro, H. (s/d): *Considerações Históricas dos jogos no âmbito educacional*. Consultado no dia 15 de junho de 2014 em <http://meuartigo.brasilecola.com/educacao/consideracoes-historicas-dos-jogos-no-ambito-educacional.htm>.

Corrêa, M. (s/d): *Educação na Grécia Antiga*. Consultado no dia 13 de junho de 2014 em <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAAXdAAK/educacao-na-grecia-antiga>.

Lica (2011): *Jogos e materiais para alfabetização*. Consultado no dia 3 de agosto de 2014 em <http://oficinasdealfabetizacao.blogspot.pt/2011/03/jogos-com-letras-moveis.html>.

Martins, M. A. e Mendes, A. Q. (1986): *Leitura da imagem e leitura da escrita. Um estudo psicogenético das diferentes conceptualizações e estratégias de leitura em crianças de idade pré-escolar*. Consultado no dia 30 de julho de 2014 em http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2148/1/1986_1_45.pdf.

Município de Vila Real (s/d): *Caracterização*. Consultado no dia 16 de fevereiro de 2014 em <http://www.cm-vilareal.pt/concelho-mainmenu-162/caracteriza-mainmenu-164.html>.

Município de Vila Real (s/d): *Freguesias*. Consultado no dia 16 de fevereiro de 2014 em <http://www.cm-vilareal.pt/concelho-mainmenu-162/freguesias-mainmenu-163.html>.

Niza, S. (1998): *A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Consultado no dia 16 de fevereiro de 2014 em http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_d_01_org_social_trab_aprend1ceb_sniza.pdf.

Nuclisol Jean Piaget (s/d): *Unidade de Desenvolvimento Integrado – Vila Real*. Consultado no dia 16 de fevereiro de 2014 em <http://www.nuclisol.org/>.

Recco, C. (s/d): *As cidades gregas*. Consultado no dia 14 de junho de 2014 em <http://www.historianet.com.br/conteudo/default.aspx?codigo=210>.

Ribeiro, C. L. (s/d): *Distritos e Concelhos de Portugal*. Consultado no dia 16 de fevereiro de 2014 em [http://www.carlosleiteribeiro.caestamosnos.org/Distritos Portugueses/Vila Real.html](http://www.carlosleiteribeiro.caestamosnos.org/Distritos_Portugueses/Vila_Real.html).

Rodrigues, L. S. (2013): *Jogos e brincadeiras como ferramentas no processo de aprendizagem lúdica na alfabetização*. (Dissertação de Mestrado). Brasília: Faculdade da Educação. Consultado no dia 2 de julho de 2014 em http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14200/1/2013_LidiaSilvaRodrigues.pdf.

Sena, F. (2011): *O papel do professor da educação infantil na mediação no universo lúdico do brincar*. Consultado no dia 12 de julho de 2014 em http://psicopedagogo-comvc.blogspot.pt/2011/10/o-papel-do-professor-da-educacao_16.html.

APÊNDICES
