

O PAPEL DA ATIVIDADE LÚDICA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Perceções dos docentes sobre o uso das atividades lúdicas em sala de aula para a aquisição das aprendizagens.

Susana Isabel Leitão Luz

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre para a qualificação para a docência em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

maio de 2016

Versão Definitiva



Instituto Superior de Educação e Ciências

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS
Escola de Educação e Desenvolvimento Humano

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre para a qualificação para a docência em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

**O PAPEL DA ATIVIDADE LÚDICA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM
NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Perceções dos docentes sobre o uso das atividades lúdicas em sala de aula para a aquisição das aprendizagens.

Autora: **Susana Isabel Leitão Luz**

Orientadora: **Professora Doutora Isabel Baltazar**

maio de 2016

"Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem."

Carlos Drummond de Andrade

Agradecimentos

“Atirai-vos ao “mar alto” longe da inércia da praia e da inércia da areia...A rotina mata muita vez, e uma Educadora amortecida que vida poderá transmitir às outras Educadoras e às suas crianças?”

Maria Ulrich

O caminho até ao “mar alto” não foi linear e solitário. O percurso académico que me trouxe aqui, foi feito de apoios, de palavras de incentivo e de seguros alicerces certamente indispensáveis pois, com o peso do cansaço e dos imensos desafios, o mais fácil teria sido baixar os braços e deixar de “remar”.

Em primeiro lugar, aos meus pais, pela presença constante, paciência e apoio, mas sobretudo pelo amor incondicional, sem eles teria sido impossível.

Ao meu namorado, companheiro e melhor amigo, pelo carinho e amor que sempre demonstrou. Tantas foram as “ausências forçadas”, preenchidas pela saudade, culpa do tempo, que era tão curto, entre trabalhos e exames.

Às minhas colegas de turma, em especial à Marta Borges e à Andreia Silva, pela partilha de gargalhadas, experiências e união em momentos de maior fragilidade.

À Professora Doutora Isabel Baltazar, orientadora deste relatório, que me aceitou como sua investigadora, sempre com um sorriso e de braços abertos, pelo acompanhamento e apoio, conselhos e palavras de incentivo constantes.

À Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich, onde realizei a minha licenciatura e onde tanto aprendi. Ao Instituto Superior de Educação e Ciências onde completei a minha formação e me qualifiquei como Educadora de Infância e Professora de 1ºCiclo do Ensino Básico.

A todas as instituições, educadores, professores orientadores e cooperantes e crianças que me acolheram, principalmente ao Colégio José Álvaro Vidal – Fundação CEBI, que possibilitou a recolha de informação para realizar o presente relatório. Levo de todos um pedacinho que me ajudará a construir o futuro enquanto profissional.

A todos os demais que não referi, mas que de algum modo se cruzaram comigo e possibilitaram esta viagem.

É uma sensação infinita de orgulho e de querer mais que me inunda. Obrigada!

Resumo

O presente relatório foi realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado para a Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. Assim, direcionada apenas para a valência de 1ºCiclo, esta investigação tem como principal objetivo compreender qual o papel das atividades lúdicas no processo de ensino aprendizagem dos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico, tendo em conta as perceções dos professores acerca do uso das mesmas na sala de aula.

O lúdico é um tema cada vez mais presente quando se fala em educação, assumindo assim um papel proeminente. O uso do jogo e de situações de ensino diferenciadas em sala de aula, com o intuito de promover uma aprendizagem significativa, são vistos como um excelente instrumento pedagógico ao serviço dos docentes, isto porque motivam o aluno, aumentando a sua participação e disponibilidade para aprender. Cabe ao professor apropriar-se desta situação para a melhor utilizar, tendo em conta os objetivos que pretende.

Tendo por base estas ideias, para compreender a perspetiva dos professores face ao tema, bem como a sua aplicação em sala de aula, foi necessário inquirir a população escolar. Assim, o nosso estudo conta com um total de 15 participantes, que responderam a um questionário de respostas abertas e fechadas previamente construído para o efeito. Após a recolha dos inquéritos por questionário, seguiu-se a interpretação dos dados através de uma análise de conteúdo. Partindo dos principais resultados, podemos dizer que os docentes reconhecem a atividade lúdica uma mais-valia no processo de aprendizagem dos alunos. No entanto, muitas vezes não é colocada em prática tanto quando desejado devido ao programa exigente e extenso, face ao tempo reduzido de que dispõem, que não permite a introdução de situações mais didáticas e motivantes.

Palavras-chave: atividade lúdica, desenvolvimento, aprendizagem, jogo e papel do professor.

Abstract

This report was carried out under the Curricular Practice Unit for Supervised Teaching of the Master Degree level for the Qualification for Teaching in Pre-School Education and Primary education. Therefore, directed only to the Primary School level, this investigation has, as its main goal, understanding the role of the ludic activities in the teaching - learning process for the primary school level students, taking into account the knowledge that teachers have while working with these activities in class.

Ludic activities is a theme widely used presently, when the subject is Education, thus taking a prominent role. By using the playful activity and different educational methods in classroom, in order to promote meaningful learning, they are recognized as excellent educational tools for teachers, tools that motivate students by increasing their participation and willingness to learn. Thus, the teacher has to take hold of this situation and search for the ideal approach taking into account the objectives that she/he wants for a meaningful learning.

Based on these ideas, in order to understand the perspective of teachers concerning the theme, as well as its application in the classroom, it was necessary inquire the school population. Hence, our study has a total of 15 participants, who answered to a questionnaire of open and closed questions, previously done for the purpose. After collecting the questionnaire surveys, an interpretation of the data was done through the analysis of the content. Based on the main results, we can say that teachers recognize the playful activity a gain in students' learning process. However, it is often not put into practice as much as desired due to the demanding and extensive school program and limited time available, it does not allow for the introduction of more educational and didactic methods as well as challenging situations.

Key-Words: *Ludic Activities, Development/Progress, Learning, Game and Teacher's Role.*

Índice geral

AGRADECIMENTOS.....	VII
RESUMO.....	IX
ABSTRACT.....	XI
ÍNDICE GERAL.....	XIII
LISTA DE ABREVIATURAS.....	XV
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 – QUADRO DE REFERÊNCIA TEÓRICO	5
1.1. O desenvolvimento infantil	5
1.1.1. Caracterização da valência de 1ºCiclo	5
1.1.2. Caracterização da instituição.....	7
1.1.2.1. Regime jurídico e breve história da instituição	8
1.1.2.2. Filosofia e modelo educativo.....	8
1.1.2.3. Recursos físicos, materiais e humanos	9
1.1.2.4. Caracterização do meio e do ambiente educativo.....	10
1.1.3. Perfil e funções do professor do 1ºCiclo.....	11
1.2. A atividade lúdica como recurso de aprendizagem	13
1.2.1. A atividade lúdica – Teorias fundamentadas sobre: o brincar, a brincadeira, o brinquedo, o jogo	15
1.2.2. A atividade lúdica – breve revisão histórica	18
1.2.3. A importância do lúdico no desenvolvimento e no processo de ensino- aprendizagem	20
1.2.4. O papel do professor face à atividade lúdica	22
CAPÍTULO 2 – PROBLEMATIZAÇÃO E METODOLOGIA	25
2.1. Problematização.....	25

2.2. Paradigma interpretativo	26
2.3. Metodologia	28
2.4. Participantes	29
2.5. Instrumentos de recolha de dados	30
2.5.1. Recolha de dados.....	31
2.5.2. Tratamento e análise de dados	32
CAPÍTULO 3 – RESULTADOS	35
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	39
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	43

ANEXOS

Anexo 1 – Projeto Educativo da Escola

Anexo 2 – Inquérito por questionário (guião)

Anexo 3 – Inquéritos preenchidos pelos participantes

Lista de abreviaturas

1ºCEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

EA – Ensino-Aprendizagem

PES – Prática de Ensino Supervisionada

UC – Unidades Curriculares

Introdução

A obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e 1ºCiclo do Ensino Básico é alcançada, ao abrigo do Decreto-Lei nº43/2007, conforme consta no artigo 17.º, e do Decreto-Lei nº 74/2006, mediante o descrito no artigo 23.º, primeiramente através da aprovação em todas as unidades curriculares (UC), que constituem o currículo do curso de mestrado e, por fim, através da elaboração de um relatório final de estágio que carece de defesa e aprovação pública.

A realização deste relatório é assim o culminar de todo um trajeto que se iniciou com um primeiro ciclo de estudos, a Licenciatura em Educação Básica. Sendo o segundo ciclo de estudos composto por três semestres para a obtenção do mestrado. Assim, no âmbito da UC de Prática de Ensino Supervisionada I e II (PES I e II), foram realizados dois estágios de qualificação para a docência, um em Pré-Escolar e outro em 1ºCiclo do Ensino Básico (1ºCEB), respetivamente. Posto isto, foi-nos dada a oportunidade de escolher o tema e a valência sobre os quais queríamos investigar.

Para Oliveira-Formosinho (2004, p.170), a formação representa “um papel insubstituível no sistema educativo, pois só a universidade permite formar profissionais reflexos com capacidade de conceção e contextualização, só a universidade tem investimento constitutivo na produção de conhecimento e na análise crítica da realidade e da sociedade.” Assim, não esquecendo a importância que tem a teoria, é no contexto educativo que se põem em prática as intenções pedagógicas e o que foi aprendido, Segundo Pimenta e Lima (2004), citado por Pires (2013), o estágio é uma etapa indispensável para o futuro profissional, pois é um local onde podemos ver as nossas falhas e as podemos aperfeiçoar através da reflexão, o mesmo acontece com a nossa intencionalidade pedagógica e metodologias futuras que queremos implementar.

Neste sentido, foi durante o estágio em 1ºCEB, com uma turma do 1º ano de escolaridade do Colégio José Álvaro Vidal – Fundação CEBI, em Alverca do Ribatejo, que surgiram as questões que nos conduziram ao tema, nomeadamente no decorrer da observação das estratégias de ensino utilizadas pelo professor cooperante, de teor teórico e prático, mas sobretudo face à resposta/reação dos alunos às mesmas, que se revelava diferente em ambos os casos, em termos de motivação e empenho na atividade, quando a aula era orientada num sentido mais lúdico e interativo.

Posto isto, foi-nos possível definir o tema e objetivo principal de estudo: Qual o papel da atividade lúdica no processo de Ensino-Aprendizagem (EA) no 1º Ciclo do Ensino Básico tendo em conta as perceções dos docentes.

A escolha do tema prende-se com o facto de considerarmos as atividades lúdicas uma mais-valia na aprendizagem e motivação dos alunos, refletindo-se na aquisição de conhecimentos. Ainda assim, temos uma inquietação, reforçada por Pessanha (2001, p. 53), que nos diz que “brincar só raramente é aceite nas salas de aula e, sobretudo a partir do ensino básico, é frequente ouvir o adulto comentar «*na aula trabalha-se, brincar é lá fora.*».” No entanto, Dallabona & Mendes (2004, p.107), defendem que “é de primordial importância a utilização das brincadeiras e dos jogos no processo pedagógico, pois os conteúdos podem ser ensinados por intermédio de atividades predominantemente lúdicas.” Mais ainda, Alves afirma que:

O lúdico se baseia na atualidade, ocupa-se do aqui e do agora, não prepara para o futuro inexistente. Sendo o hoje a semente de qual germinará o amanhã, podemos dizer que o lúdico favorece a utopia, a construção do futuro a partir do presente. (Alves, 1987, p.22)

Tendo em conta a literatura analisada e o tema principal, foram formuladas algumas questões de investigação:

- De que forma as atividades lúdicas podem potenciar a aquisição das aprendizagens ao nível do 1º Ciclo?
- Que perceções/representações têm os professores acerca da utilização das atividades lúdicas na aquisição das aprendizagens?
- Será este modo de ensino um fator crucial para a motivação e consequente sucesso escolar dos alunos?

Para isto, foi necessário inquirir alguns dos professores de 1ºCiclo da instituição referida, a fim de perceber qual a sua opinião e o uso que fazem das atividades lúdicas na sala de aula. Após a recolha dos inquéritos por questionário, estes foram alvos de uma análise de conteúdo que será posteriormente relatada.

No que diz respeito à estrutura do presente relatório, este encontra-se seccionado por capítulos. O primeiro capítulo diz respeito ao quadro de referência teórico onde se encontra toda a fundamentação científica que sustenta o tema, tendo por base a literatura

de referência, focando assim as características da valência em questão; as teorias fundamentais acerca da atividade lúdica, confrontando e definindo conceitos indissociáveis como a brincadeira, o brinquedo e o jogo; a sua evolução do ponto de vista histórico; a relevância que o lúdico tem na construção do conhecimento e, em último lugar, qual o papel do professor como orientador destas atividades. No capítulo dois far-se-á referência à problematização e metodologia, onde abordaremos a problemática que originou a investigação e o paradigma utilizado, assim como os intervenientes do estudo e os instrumentos usados na recolha de dados. Sendo que foi utilizado o inquérito por questionário, havendo posteriormente uma análise do conteúdo do mesmo, no terceiro capítulo que diz respeito aos resultados, confrontando assim a informação recolhida e a recolha bibliográfica efetuada. No último capítulo, será feita uma breve conclusão, dando resposta às questões de investigação lançadas, fazendo uma reflexão de todo o percurso e do contributo deste para o desenvolvimento e riqueza profissional. Por último, é referida toda a bibliografia utilizada, bem como os anexos que sustentam o presente relatório.

Capítulo 1 - Quadro de Referência Teórico

Ao iniciar uma pesquisa sobre determinado assunto, o investigador tem de recorrer necessariamente a fontes fidedignas que sustentem toda a informação. Assim, na perspectiva de Deshaies:

A bibliografia fornece ao leitor informações sobre as mais diversas fontes respeitantes a um determinado assunto, questão ou problema particular. Para o investigador, trata-se de fazer uma triagem entre o que pode ser pertinente e o que não o é. (...), fala-se mais geralmente de «revisão da literatura». (Deshaies, 1992, p.414).

1.1 O desenvolvimento infantil

1.1.1. Caracterização da valência de 1º ciclo.

Para que o professor possa implementar o seu trabalho junto do grupo turma, é preciso que conheça as suas características e necessidades, bem como o contexto social e familiar em que este está inserido. Para Arends (2008), o espaço de sala é um local de interação, seja entre o professor e o aluno, os alunos entre si e ainda com os materiais ao seu dispor. Com a consequente troca de experiências dá-se a formação do grupo e o conhecimento de cada um, bem como o seu comportamento em contexto. Para caracterizar a valência fizemos uma pesquisa bibliográfica com base em autores de referência, que a sustenta. São vários os autores que caracterizam o período de latência como o período compreendido entre os 6 e os 12 anos de idade.

A entrada para a escola é, por vezes, um momento de angústia, o medo do desconhecido. Ouvem dizer que é preciso estar atento, bem sentado, perceber o professor, aprender a ler e a fazer contas, tirar as dúvidas o mais rapidamente possível. Estes são alguns aspetos no ensino primário. Os alunos, como passam a ser chamados, têm facilidade em se adaptar, havendo sempre os que se adaptam melhor e os que se adaptam menos bem. Mas, para isso, é necessário que existam estratégias que facilitem esta adaptação.

Realizámos uma pesquisa onde apurámos o que vários autores de referência do estudo infantil dizem sobre o período compreendido entre os 6 e os 10/12 anos de idade.

Assim, para Piaget (1941), citado por Borges (1987), o desenvolvimento cognitivo das crianças divide-se em estádios, sendo o período dos 6 aos 12 anos denominado de Estádio das Operações Concretas, em que a criança é capaz de transformar, relacionar e

conservar, tem um pensamento lógico e é capaz de realizar operações mentais, perceber que é possível alterar o estado a um objeto e voltar a dar-lhe a forma inicial, percebendo a noção de conceito. Começa a fazer associações, a compreender o porquê das transformações, a ter noção de quantidade, peso e volume. Assim, consegue classificar, seriar e perceber a noção de conservação do número.

Piaget (1941), segundo o autor supracitado, defende que desta etapa depende a socialização e o domínio de determinadas competências relativas à convivência, como por exemplo, seguir um jogo com regras, trabalhar em pequenos grupos ou produzir um diálogo. Aliada à sociabilidade está a afetividade e a moral, estes fatores têm um grande peso no período de latência pois, nesta fase, a criança vai seguir regras e condenar quem as infringir. Vai distinguir as ações boas das más, consoante as regras ditadas pela sociedade ou pelo adulto. Por isso, é também um período de autonomia, justiça e respeito mútuo, pois já conseguem respeitar e perceber a vez do outro.

Sigmund Freud (1905), citado por Borges (1987), define este período como aquele que vai desde o final da sexualidade infantil até à puberdade, pois considera que a criança se afasta dos objetos e dos sentimentos, ou seja, a criança vai, até certo ponto, rejeitar o objeto de afeto para se dedicar à satisfação intelectual. Para Freud, segundo o autor citado, o complexo de Édipo e a imaturidade biológica da criança vão ser cruciais para essa evolução intelectual. Assim, a criança coloca de lado essas manifestações sexuais pelo sexo oposto devido ao contexto em que está inserida.

Para Eric Erikson (1950/1976), segundo Borges (1987) a criança, a par da sua pulsão sexual, adquire competências que lhe vão permitir criar e descobrir novas coisas por si mesma. Assim, tem uma satisfação extra, aprende a ser autónoma e a usar elementos do mundo social que vêm da frequência escolar. É também um período caracterizado pelo confronto de diferenças com o sexo oposto, sendo aquele que precede a adolescência e o confronto com a própria identidade. Defrontam-se com o companheirismo dos colegas, havendo assim um afastamento do adulto mais próximo, em termos de afetividade, por perceberem que conseguem fazer muitas coisas sozinhos. No entanto, há também o medo da rejeição e do insucesso dentro do grupo em que estão inseridos.

Henri Wallon (1941), citado por Borges (1987), fala no estágio categorial descrito pelo sincretismo intelectual que é a oposição entre a representação e a linguagem, ou seja, a criança começa a perceber aquilo que vê e a ter uma percepção própria das coisas, sendo

posteriormente capaz de verbalizar, definir ou classificar. Tal como os outros autores já referidos, Wallon (1941), engloba no sincretismo o afastamento da criança face ao adulto significativo, havendo uma aproximação vincada àqueles que a rodeiam, que são os colegas de escola. Ainda assim, a característica mais marcante deste estágio é o desenvolvimento intelectual, no sentido de um maior conhecimento do mundo, característico do pensamento categorial, que só é adquirido devido à capacidade inerente à criança desta idade em manter, por mais tempo, a atenção numa só atividade.

Finalmente, Arnold Gesell (1981), segundo Borges (1987), define como 6º estágio a idade compreendida entre os 5 e os 10 anos. Assim, aos 5 anos a criança é muito apegada à família não tendo ainda capacidade de abstração, embora já revele maior capacidade de concentração e um equilíbrio que se estende a todas as funções. Tem um pensamento mais objetivo e concreto e consegue fazer uma maior reflexão acerca das situações. Os 6 anos são caracterizados por períodos de tensão e de conflito, manifestando-se diferenças a nível fisiológico, tais como a dentição e um maior desenvolvimento muscular e psicológico. É a idade que marca a entrada para a vida escolar, mais formal e exigente, pelo que o aluno tem outras motivações e são-lhe dadas outras responsabilidades.

1.1.2. Caracterização da instituição.

Conhecer as características da instituição onde se trabalha é fundamental para a ação de um professor. Só conhecendo os recursos físicos e humanos é que os podemos usar intencionalmente, tendo em vista o desenvolvimento da criança. O espaço pedagógico, segundo Estrela (2002) é um lugar físico que se destina à transmissão de conhecimento de origem cultural que favorece a relação pedagógica. É assim um trabalho individual de cada profissional de educação, conhecer o espaço em que está inserido de modo a apropriar-se dele.

1.1.2.1. Regime jurídico e breve história da instituição.

Segundo o Projeto Educativo da Escola (2011, anexo 1), o Colégio José Álvaro Vidal da Fundação CEBI é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), situada na cidade de Alverca do Ribatejo. Surgiu fruto do aumento populacional, no sentido de dar uma maior e mais adequada resposta à população no âmbito socioeducativo.

Tudo começou em 1968 quando, a partir da Paróquia de São Pedro de Alverca, se realizou uma colónia de férias para crianças e jovens. Assim, e dada a necessidade de acolher durante o horário de trabalho dos seus pais, foi criado o Jardim de Infância da paróquia, num espaço cedido pelas Oficinas Gerais de Material Aeronáutico (OGMA), situadas na cidade. Quatro anos depois, devido ao importante trabalho realizado, é-lhe concedido o estatuto de Instituição Particular de Assistência.

Nos anos oitenta foram criados vários serviços de apoio à comunidade, tais como: o Clube de Jovens, destinado a adolescentes que frequentam as escolas da região, oferecendo-lhes atividades várias e apoio ao estudo. Em 1990, a CEBI começa a lecionar o 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, e dois anos depois passa a acolher a comissão de proteção de menores da comarca de Vila Franca de Xira. Passados sete anos, inicia-se o funcionamento do 2º e 3º Ciclos. Em 1999, faleceu o fundador da Fundação CEBI, José Álvaro Vidal, sendo o seu nome atribuído ao colégio, em ato de homenagem.

Hoje em dia, o colégio dispõe de uma vasta oferta educativa, que se estende desde a creche ao 3º Ciclo. Dispondo de um clube de jovens, que possui uma oferta educativa com atividades extracurriculares e de apoio ao estudo, destinados a jovens exteriores à instituição.

Concluindo, a instituição, sem fins lucrativos, tem como principal objetivo e enfoque as suas crianças, os idosos e as suas famílias, bem como a comunidade envolvente, ajudando os mais desfavorecidos.

1.1.2.2. Filosofia e modelo educativo.

O projeto educativo, embora datado de 2011 a 2014, é aquele que se encontra em vigor. Este é, antes de mais, um documento escrito onde constam os princípios, os valores e os objetivos a atingir num determinado período de tempo, que são inerentes à função de todos os colaboradores, docentes e não docentes, crianças, pais e encarregados de educação, a fim de responder às necessidades das crianças e da comunidade. Apresenta na sua constituição as normas e objetivos gerais pelas quais a escola é regida. A sua realização teve em conta os objetivos reais e atuais que se pretendem atingir durante este período de tempo, baseando-se na avaliação do projeto educativo anterior, tendo

por objetivo melhorar algumas lacunas que ainda não se encontram em concordância com aquilo que a instituição pretende.

Assim, segundo o Projeto Educativo (2011, anexo 1), o tema integrador é: “Cidadãos do mundo...criadores do futuro”, tendo o objetivo de formar os alunos com vista aos futuros cidadãos que serão, conscientes daquilo que é o mundo ao seu redor. Especificamente para o primeiro ciclo, segundo o documento do Projeto Educativo, (2011, anexo 1), “No 1.º ciclo, que marca a entrada na aprendizagem formal, são promovidas e estimuladas as diferenças, a inovação e a procura de horizontes educativos mais ricos e potenciadores de aprendizagens ricas e estruturantes.” (p.16). A nível geral, os objetivos orientadores do projeto educativo são o de promover uma aprendizagem transversal a todas as crianças, assente na descoberta pessoal, nos seus interesses próprios, imaginação e criatividade e desenvolvimento do raciocínio, independentemente da classe social proveniente; aliar, sempre que possível, a teoria e a prática, dando uma forte importância às expressões artísticas e à atividade física e motora; promover o respeito pelo outro e pelo meio envolvente, estabelecendo uma relação próxima com a família e comunidade escolar; e ter especial atenção a todas as crianças com necessidades educativas especiais, no sentido de garantir as condições necessárias ao seu desenvolvimento.

A instituição não tem um modelo de ensino específico que seja seguido por todos os profissionais de educação. Cada professor é livre de escolher o método de ensino que quer implementar, seguro de que é o mais eficaz e adequado ao seu grupo, tendo a flexibilidade e consciência de o alterar sempre que achar pertinente.

1.1.2.3. Recursos físicos, materiais e humanos.

O Colégio José Álvaro Vidal funciona em 10 edifícios, edifícios esses onde estão localizados as diferentes valências e faixas etárias. Toda a instituição se encontra num bom estado de conservação, conferindo às crianças e alunos a segurança precisa e necessária. O edifício que comporta o funcionamento do 1º CEB tem as salas destinadas a cada turma, bem como salas e divisões de apoio à logística, tais como: sala de professores, sala de informática, ginásio, sala polivalente ou biblioteca. O espaço de recreio é bastante amplo e os alunos podem usufruir de ringues, bancos ou jardins.

No que diz respeito aos recursos físicos, cada sala dispõe de um professor titular. Assim, a mancha de docentes do 1ºCEB é composta por um total de 22 professores, cada turma tem uma auxiliar que acompanha a turma nos momentos não letivos.

O Colégio possui ainda uma oferta de atividades extra curriculares que funcionam após o horário letivo, com o objetivo de envolver os alunos em situações de cariz mais prático, com o intuito de contribuir para a sua formação cívica e pessoal. Estas são de livre escolha, desde que o horário seja compatível.

1.1.2.4. Caracterização do meio e do ambiente educativo.

Toda a criança, para se desenvolver, tem de estar em constante relação com o meio que a envolve. Desta forma, é influenciada através dos variados estímulos que recebe, tendo também a capacidade de influenciar aqueles com que contacta. Assim, há que considerar tudo o que é exterior ao ambiente educativo, segundo Zabalza (2007), a escola tem a competência de dar valor ao meio que envolve a comunidade educativa. Tendo em conta o Despacho n.º16034/2010, de 22 de outubro, o docente tem um papel fundamental na comunidade em que está inserido. A ele compete fazer a ligação escola/família e com a comunidade, criando laços de confiança. Na escola também se devem criar compromissos com os colegas no sentido de trabalharem em conjunto, visando o trabalho com o meio envolvente, tendo como finalidade o bem-estar e a sua aprendizagem dos alunos que a ele estão confiados.

Esta caracterização baseou-se na observação direta do meio e do ambiente educativo da instituição, bem como em dados recolhidos do Projeto Educativo (2011, anexo 1).

Segundo Arends (2008), o contexto de sala de aula desenvolve-se a partir da interação, que se baseia em quatro fatores, são eles: o clima, as características, as estruturas e os processos. O ambiente da sala cria-se quando estes fatores funcionam em sintonia. Para o autor referido, tem de existir um sentimento positivo, as necessidades dos alunos têm de estar satisfeitas, tem de existir um trabalho cooperativo entre aluno e professor e os conhecimentos têm de ser devidamente passados para que a realização das tarefas seja feita de forma devida.

No que ao espaço físico da sala diz respeito, para Arends (2008), “A maneira como o espaço é gerido tem efeitos cognitivos e emocionais importantes nos alunos.” (p.85). Gerir o espaço da sala é, quase sempre, feito pelo professor. Segundo o mesmo autor

(2008), “A forma da sala de aula deve adequar-se às suas funções, sendo que diferentes formações são utilizadas para diferentes funções.” (p.94). Cabe então ao docente experimentar vários arranjos no sentido de perceber qual funciona melhor para o seu grupo e para o tipo de trabalho que quer desenvolver.

Assim, as salas são adequadas à quantidade de alunos que comportam, têm uma boa iluminação e são arejadas, dando à criança as condições necessárias ao seu bem-estar. Ao nível dos materiais, consideramos que estão equipadas com o material suficiente e com os móveis de apoio necessários à sua arrumação e alcance. No que diz respeito à envolvência com os elementos do ambiente educativo, nos momentos de recreio é possível a convivência entre valências. Já o contacto com a comunidade é mais restrito, pois os momentos de saída são definidos e devidamente estruturados, tendo em conta o objetivo proeminente.

1.1.3. Perfil e funções do professor do 1ºCiclo.

Caracterizada a instituição onde foi realizado o estágio de 1ºCEB e onde foram recolhidos os dados para a realização da investigação, importa agora definir qual o perfil e o papel ou funções das pessoas implicadas no processo educativo, os docentes.

Ensinar é um papel de extrema importância, pois trata-se da formação dos adultos de amanhã. Neste âmbito, sublinhando o papel crucial do professor da educação da criança:

Ser um novo professor, uma pessoa psicologicamente madura e pedagogicamente formada, capaz de ser o instrutor e o facilitador da aprendizagem, o expositor e o individualizador do ensino, o dinamizador de grupos e o avaliador de performances, o animador e o controlador, o catalisador empático de relações humanas e o investigador, o que domina os conteúdos e o modo de os transmitir, o que ensina para se aprender e ensina a aprender a aprender (Formosinho, 2009, citado por Costa, 2014, p.17)

Neste sentido, da consulta da legislação presente no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, é definido o papel do professor em quatro dimensões:

- Dimensão profissional, social e ética: relacionado com a questão deontológica. Sendo impossível separar o ser humano do profissional, esta dimensão relaciona a prática docente com as questões sociais, com o modo de ensinar e as questões éticas e cívicas inerentes à atividade.

- Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem: esta dimensão está diretamente ligada aos objetivos presentes no projeto curricular de turma. São exigidos os conhecimentos científicos e metodológicos, que visam a aprendizagem do aluno. Assim, cruzam-se os saberes próprios e a multidisciplinariedade que requer uma relação pedagógica entre profissionais.
- Dimensão da participação na escola e da relação com a comunidade: tal como o nome indica, para além da atividade profissional dentro do âmbito escolar, é necessário incluir na educação dos alunos a comunidade em que estão inseridos.
- Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida: o desenvolvimento pessoal e profissional do professor é um dever do próprio, tendo em vista uma constante atualização para um melhor ensino e acompanhamento das necessidades e exigências dos alunos

Tendo presente o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, anexo n.º2, que aprova os perfis específicos do desempenho profissional do professor do 1ºCEB, este tem o dever de:

- Ser o principal responsável pela condução do processo de ensino, dinamizador das atividades e das aulas, estando a seu encargo: a organização dos materiais, o espaço e o tempo de acordo com os seus objetivos segundo as experiências que quer proporcionar.
- Promove um ambiente adequado de aprendizagem, onde o aluno é interveniente ativo na sua própria aprendizagem, dando valor ao que sabe, ao que já aprendeu, sabendo em que ponto de aprendizagem está.
- Vê e interpreta o erro, as dúvidas e os obstáculos sentidos pelos alunos como meios para a construção de aprendizagens escolares.
- Integra os alunos e a sua aprendizagem de modo a articular os conhecimentos e as experiências já vividas, prevendo e dando a conhecer aquilo que ainda vão aprender.
- Valoriza e incentiva a autonomia dos alunos, pois a aprendizagem também se faz de modo independente e por iniciativa própria.
- Colabora na realização e avaliação do projeto educativo, bem como nos planos curriculares de turma, planificação mensal e semanal.
- Avalia, segundo as metas de avaliação definidas, cada aluno nas diferentes áreas.

- Realiza reuniões com os pais e coordenação nas datas pré-estabelecidas ou sempre que necessário.
- Articula com os diferentes professores da turma no sentido de ser conhecedor das atividades, bem como do comportamento e da aprendizagem dos alunos.
- Resolve todos os problemas relacionados com a sua turma a nível comportamental ou logísticos, proporcionando um bom ambiente educativo.
- Promove o respeito pelo outro e pela diferença, bem como a envolvência ativa e positiva na escola e na sociedade envolvente como promotor de diversas aprendizagens.

- No âmbito da Língua Portuguesa:

- Desenvolve a expressão e compreensão oral, promovendo tarefas de leitura e escrita, fazendo a ligação entre a compreensão oral e aquilo que é escrito.
- Promove a realização de textos escritos, utilizando vários suportes para a sua realização e variados tipos de texto.
- Desenvolve o espírito crítico em relação àquilo que lê e ouve, bem como as competências no uso da língua e da escrita.
- Nos alunos provenientes de outros países cuja língua materna seja diferente, promove essa aprendizagem como uma segunda língua.

- No âmbito da Matemática:

- Promove o gosto pela matemática aliando-a a situações da vida quotidiana, levando-os a obter pensamentos a nível da estruturação e do raciocínio.
- Desenvolve nos alunos o raciocínio lógico, de modo a que consigam, cada vez mais, construir a sua própria aprendizagem.
- Dá conhecimento dos conceitos, das técnicas e todos os processos matemáticos referentes ao que consta no currículo do 1º ciclo, no que diz respeito às operações aritméticas, sistemas de medidas e sua medição, formas geométricas, padrões, identificação e interpretação de dados variados, métodos de resolução de problemas.

- Promove a ligação da matemática com outras áreas disciplinares, no sentido da discussão e identificação de conceitos, bem como a relação entre eles.

- Dá a conhecer diversos materiais de investigação matemática, promovendo a diversidade de aprendizagem e a autoconfiança na área da matemática.

- No âmbito do Estudo do Meio:

- Incute nos alunos uma atitude e aprendizagem científica, no sentido da construção da própria aprendizagem.

- Estimula a curiosidade pelo saber mais, assente no rigor científico e na realidade conhecida até então.

- Desenvolve o espírito crítico, no sentido de não se aceitar tudo o que se ouve ou lê, pois a ciência encontra-se em constante evolução.

- Faz articulação de saberes com as diversas áreas curriculares e com o meio envolvente.

- Dá a conhecer conceitos presentes no plano de estudos referentes ao ano em questão, bem como as referências temporais e factuais, para que os alunos se situem no espaço e no tempo, tanto a nível nacional como mundial, recorrendo a outros conceitos e/ou teorias que considere pertinentes abordar.

- Faz atividades experimentais que exemplifiquem os conceitos teóricos, possibilitando o envolvimento dos alunos nas mesmas, no sentido de passar pela sua própria experiência situações concretas e reais que expliquem os conceitos mais abstratos. Essas experiências dizem respeito aos conteúdos aprendidos, tais como os aspetos da natureza, os seres vivos, funcionamento do corpo humano, promoção da saúde ou o sistema solar.

- Fomenta a importância da cidadania, respeito pelos outros e pelo ambiente em nosso redor como forma de promover o bem-estar e a nossa própria saúde.

- No âmbito da Educação Física:

- Fomenta o desenvolvimento físico e motor, no sentido de promover a prática do exercício físico como parte de um estilo de vida saudável.

- Promove situações lúdicas de aprendizagem, como forma de lidar com situações que possam acontecer do decorrer dessas atividades, tais como o respeito pelos outros, o saber perder e saber ganhar, bem como o respeito pelas regras do jogo.

- Articula a atividade física com outras áreas disciplinares, tais como a valorização do desporto e implicações positivas que o mesmo tem para a saúde.

- No âmbito da Educação Artística:

- Faz a articulação da expressão artística com outras áreas disciplinares.

- Utiliza métodos e materiais que promovam a aprendizagem de competências artísticas, tais como o pensamento criativo e a imaginação, a importância da apreciação das artes e perceber a sua funcionalidade como parte integrante do património.

Concluindo, consideramos que não basta saber ensinar, é necessário ter gosto pela profissão, seja qual for o método escolhido, é preciso entusiasmo para que esse mesmo fator seja passado aos alunos, e estes se entusiasmem também. Na perspetiva de Fuller e Bown (1975) e de Heck e Williams (1984), citados por Costa (2014, p.20), “tornar-se professor não é, apenas, aprender a ensinar mas uma descoberta pessoal de aprender como usar para esse efeito o seu “self” em desenvolvimento.” Ao longo do caminho, o professor redefine-se, ajusta-se, altera os seus ideais em função das características dos seres em crescimento que tem ao seu cuidado.

1.2. A atividade lúdica como recurso de aprendizagem

1.2.1. A atividade lúdica – Teorias fundamentadas sobre: o brincar, a brincadeira, o brinquedo, o jogo.

A temática em causa leva-nos à palavra que está na sua génese, o lúdico. De acordo com Sant’ana e Nascimento (2011), este conceito deriva da palavra latina “*ludus*”, que significa jogo ou brincar.

Mediante a pesquisa efetuada apreendemos que existem diversificadas opiniões, umas favoráveis e outras não tanto, acerca do que é a atividade lúdica, sempre a par com a ideia de jogo. Para Huizinga (2003, p.17), “O jogo é mais velho do que a cultura.” Indo ao encontro da ideia de Dias (2005, p.125), que defende que “a atividade lúdica é a

atividade própria da criança que é tão antiga quanto a própria infância.” Reforçando que os jogos sempre estiveram presentes na cultura dos diferentes povos.

Assim, existem vários pontos de vista no que concerne ao conceito propriamente dito e à importância que lhe foi atribuída ao longo dos anos. De acordo com Pessanha (2001), citado por Fonseca (2012), não é fácil de o definir, mas sim fácil de o identificar, pois não é algo que reúna unanimidade por parte dos autores. Também Christie & Johnsen (1983), citados por Constante e Vasconcelos (2010, p.103), realçam a riqueza e diversidade da atividade lúdica em que “uma definição única poderia limitá-la.”

Tendo em conta a definição presente no primeiro parágrafo deste capítulo, perante a recolha bibliográfica efetuada, vários foram os conceitos que se cruzaram. São eles: o brincar, a brincadeira, o brinquedo e o jogo. Assim, recorrendo ao Dicionário de Língua Portuguesa (2011), importa definir cada um deles para os poder clarificar:

- **Brincar:** entreter-se com brincadeiras infantis.
- **Brincadeira:** divertimento; jogo; coisa fácil de fazer ou de alcançar; coisa de pouca importância.
- **Brinquedo:** objeto que serve para as crianças brincarem; jogo; passatempo.
- **Jogo:** qualquer atividade de natureza recreativa; atividade lúdica ou competitiva em que as regras estabelecidas determinam quem ganha e quem perde.

Kishimoto (2005, p.7), defende o conceito como “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.” No que diz respeito ao significado de jogo, Schwartz (2003), defende que a brincadeira é o ato de brincar, sendo uma atividade espontânea e não estruturada, enquanto o jogo é uma brincadeira que pressupõe o uso de regras. Também Huizinga (2003), na sua obra *Homo Ludens*, define como jogo uma ação com duração e lugar limitado, de acordo com regras predefinidas, sendo uma atividade lúdica que se pode tornar séria e competitiva.

O filósofo Freinet, citado por Santos (2012), revela-nos que o ato de brincar possibilita as relações, é uma ação livre com repercussões a nível físico, moral e cognitivo.

Assim, a ludicidade, segundo Dohme (2003), está ligada aos jogos pedagógicos individuais ou em grupo, às brincadeiras, às atividades plásticas como o recorte e

colagem ou a pintura, à expressão dramática, musical e físico-motora, aos jogos tradicionais e eletrônicos. Ela é um estado de espírito, que vai fazendo parte da vida de cada um à medida que vai sendo posta em prática, tendo como finalidade o prazer:

As atividades lúdicas podem colocar o aluno em diversas situações, onde ele pesquisa e experimenta, fazendo com que ele conheça suas habilidades e limitações, que exercite o diálogo, liderança seja solicitada ao exercício de valores ético e muitos outros desafios que permitirão vivências capazes de construir conhecimentos e atitudes. (Dohme, 2003, p. 113).

Piaget atribui uma importância redobrada ao lúdico, citado por Peterson & Collins (1997, p.50), refere que “ao brincar a criança não se esforça por se acomodar à realidade, pelo contrário, assimila os objectos e as suas propriedades para sua própria satisfação”. Assim, dá significado àquilo que está a fazer o que implica o desenvolvimento social, intelectual e moral, sendo por isso crucial a sua presença na prática pedagógica.

Piaget (1990), classifica assim os jogos e o seu significado para cada etapa em três tipos: jogos de exercícios, jogos simbólicos e os jogos de regras. Cada um associado a uma fase respetivamente. São elas: a fase sensório-motora (desde o nascimento até aos 2 anos), em que a criança absorve conhecimento pela repetição, sem que tenha noção das regras. A fase pré-operatória (dos 2 anos aos 6/7 anos), em que há uma assimilação da realidade através do jogo simbólico e que, por volta dos seis anos, quando se dá a entrada para a escola, adquire gradualmente o conceito de regra. Por último, a fase das operações concretas (dos 7 aos 11 anos), em que ela se sente estimulada, concentrada e integrada na sociedade, participando em jogos de grupo, compreendendo e pondo em prática as suas regras.

Vygotsky (1989), citado por Tristão (2010, p.12), defende que “o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.” Ao brincar, a criança interage e vai atribuir significado ao que faz. Assim, Lev Vygotsky (2000), vai ao encontro das ideias defendidas por Piaget, no que respeita ao contributo que o jogo traz para o desenvolvimento cognitivo da criança, contribuindo em larga escala para a qualidade da aprendizagem.

Para Freud, citado por Pessanha (2001, p.30), a atividade lúdica é um elemento crucial, associado ao prazer e àquilo que é emocional, em que “a criança brinca activa e

espontaneamente e empenha-se em alcançá-lo.” Para a criança é um momento de libertação do negativo, sendo por isso prazeroso. Indo ao encontro da ideia de Spencer, Schiller e Claparède, citados por Ticli & Calvetti (2007), que afirmam que a criança joga pelo prazer que isso lhe dá, libertando assim a energia e tensões que a oprimem. Uma das características da atividade lúdica é, contrariamente a outras atividades, a motivação intrínseca, que permite uma maior entrega, ativando assim os processos de aprendizagem.

Tal como afirma Chateau (1961, p.6), uma criança que não sabe brincar ou participar num jogo, reconhecendo-lhe as suas características, é “um «pequeno velho», será um adulto que não sabe pensar.”

Esta referência aos diferentes pontos de vista dos pedagogos que referimos é importante, na medida em que nos permite perceber o conceito de atividade lúdica, bem como a definição de outros que não podemos dissociar. Mais ainda, o papel que esta tem no desenvolvimento das crianças.

1.2.2. A atividade lúdica – breve revisão histórica.

É remota a associação feita entre jogo e educação. Olhando para a história, para a compreendermos melhor a atividade lúdica, encontramos segundo Heráclito e Nietzsche, citados por Bittencourt (2013), que os jogos “param o tempo e são a fuga das regras e da moralidade da sociedade.” De acordo com o autor, já desde a Grécia Antiga a educação está ligada aos jogos, em que estes eram vistos como um complemento da aquisição de conhecimentos.

Platão (1951), citado por Lima (2008, p.13), “condenava, na Grécia, as atividades que exacerbavam a competição e o resultado.” Este filósofo defendia que o ensino dos diferentes conteúdos escolares deveria ser realizado através de atividades lúdicas. Também Aristóteles (1959), segundo o autor supracitado, defendia o jogo, não desvalorizando o trabalho, como um meio de relaxamento, descanso e de recuperação de energias para as atividades consideradas produtivas. No entanto, Ariès (1981), também citada por Lima (2008), considerava o jogo como um delito, apenas comparado a estados de embriaguez e atos de prostituição.

Foi com o Renascimento, a partir do século XIV, que o lúdico passou a ser visto como uma mais-valia e, Ignácio de Loyola, através da criação das escolas jesuítas, segundo

Lima (2008, p.14), instituiu o jogo e os exercícios na formação dos alunos. Estas situações deram-se devido à alteração e construção do conceito de infância e, por isso, para Brougère (1998), o jogo passou a ser extremamente valorizado e visto como indispensável na educação.

No entanto, Huizinga (2003, p.230), defende que este conceito lúdico entrou em decrescente relevância, até à civilização atual, ou seja “mesmo quando parece jogar, é jogo falso – quase diria que joga com desonestidade – pelo que se torna cada vez mais difícil dizer onde termina o jogo e começa o não-jogo.” Havendo assim uma sobrevalorização do trabalho face a outras atividades que são de igual importância como o tempo lúdico.

Para De Masi (2000), citado por Lima (2008), a sociedade pós-industrial levou a uma mudança de mentalidades em que o trabalho e o tempo livre passaram a ser ambos valorizados.

Fröbel (1782-1852), segundo Eby (1970), foi o pedagogo pioneiro no que concerne à utilização do jogo na sua vertente educativa, sendo descrito como uma atividade pura que representa o interior da criança. Também Decroly (1871-1932), citado por Baranita (2012), optou pela criação de materiais que auxiliassem as crianças com dificuldades ao nível da motricidade e raciocínio. Segundo o autor referido, ao nível dos jogos sensoriais, que despoletam a espontaneidade da criança, Maria Montessori (1870-1952), foi uma presença marcante.

Segundo Lopes (2007), citado por Constante e Vasconcelos (2010), foi a partir da segunda metade do século XX que começaram a surgir as maiores teorias e fundamentações teóricas acerca da atividade lúdica.

Assim, pedagogos como Vygotsky e Piaget deram o seu contributo para a temática. Vygotsky (1896-1934), citado por Tezani (2004), encarava a brincadeira como o resultado das interferências entre os pares e o meio envolvente que a criança vai recebendo. O ser humano desenvolve-se no contacto com o outro, e o jogo cria essa oportunidade, proporcionando uma zona de desenvolvimento proximal no aluno, ou seja, a distância entre o desenvolvimento real, onde o aluno se encontra e o potencial, aquele que este está a adquirir. Para Piaget (1896-1980), segundo Baranita (2012), os jogos eram um veículo para o desenvolvimento mental, sendo estes adaptados ao nível do crescimento intelectual e físico do indivíduo.

Concluindo, para Kishimoto (2005, p.31), “A educação lúdica esteve em todas as épocas, povos, contextos de inúmeros pesquisadores, formando, hoje, uma vasta rede de conhecimentos não só no campo da educação, da psicologia, fisiologia, como as demais áreas do conhecimento”. Mas, nem sempre foi tida como crucial para a aprendizagem da criança, o mesmo podemos afirmar sobre a imagem da própria criança.

1.2.3. A importância do lúdico no desenvolvimento e no processo de Ensino-Aprendizagem.

Perante aquilo que já foi escrito, podemos concluir que foram muitos os pedagogos e educadores que defendem a importância da componente lúdica na educação. Importa agora saber a importância que esta tem no processo de EA.

Segundo Penteadó (1979, p.43), o termo *aprendizagem* é “o processo pelo qual o indivíduo sofre mudanças em seu comportamento, modifica seu desempenho, reorganiza as estruturas do seu pensamento, ou descobre novas maneiras de agir, novas ideias e informações.” Ou seja, é aquilo que o indivíduo aprende. No entanto, para que a aprendizagem seja significativa, segundo Pinto e Tavares (2010), baseando-se em Dockrell (2000), é preciso que o aluno entenda a relação daquilo que lhe está a ser ensinado e a sua própria vivência.

De acordo com a pesquisa bibliográfica efetuada, o tema em questão é bastante abordado na educação de infância, havendo um declínio quando passamos para a pesquisa em termos de ensino básico. Para Pellegrini e Boyd, citado por Spodek (2002, p.249), “Quando as crianças transitam da pré-escola para o ensino básico, entram numa instituição onde o jogo é pouco valorizado. (...) dá às crianças poucas oportunidades para praticarem actividades lúdicas autodirigidas.” Ouvimos frequentemente falar em desinteresse face aos conteúdos transmitidos, o que nos leva ao afamado insucesso escolar que afasta os alunos da escola, não fisicamente mas intelectualmente, deixando-os desinteressados e até desiludidos. Dockrell (2000), Morais (1986) e Simpson (1973), citados por Pinto e Tavares (2010), apontam fatores como a falta de estímulo, inadequação de métodos ou problemas do foro emocional como possíveis causas para as dificuldades mencionadas. Neste sentido, o uso de aulas mais práticas e didáticas tem sido vistas como uma solução para o problema, resultando num recurso pedagógico alternativo. Citando Oliveira (1985), Salomão e Martini (2007, p.2), o uso de situações

lúdicas em sala de aula é “um recurso metodológico capaz de propiciar uma aprendizagem espontânea e natural. Estimula a crítica, a criatividade, a sociabilidade, sendo, portanto reconhecidos como uma das atividades mais significativa – senão a mais significativa – pelo seu conteúdo pedagógico social.”

Na perspectiva de Friedmann (1996), os jogos lúdicos permitem a cooperação e a interação que, para além de promoverem a convivência, estimulam o raciocínio, que se traduzirá em aprendizagem significativa e na consequente motivação do aluno.

Para Winnicott (1995), trata-se sobretudo do prazer que absorve o aluno e o entusiasmo, ou seja, faz com que haja um bem-estar emocional que o envolve e canaliza para aquilo que está a ser posto em prática.

Assim segundo Pinto e Tavares (2010), as atividades lúdicas podem ser utilizadas no processo de EA, nomeadamente na introdução de conteúdos ou na consolidação dos mesmos, mas não só, também está em causa o desenvolvimento a nível cultural, social e criativo. Através deste tipo de prática, o aluno conhece-se a si próprio, adquire valores e encontra soluções para os problemas do seu quotidiano. Isto porque a motivação, que segundo Pereira (1976, p.195), “refere-se ao comportamento que visa um objectivo”, dá lugar ao interesse, auxiliando os alunos com maior dificuldade de aprendizagem. Todos respondemos a estímulos e essa resposta depende da forma como somos estimulados.

Posto isto, o jogo constitui, na perspectiva de Valentim (2002), citado por Costa (2014, p.97), um “instrumento pedagógico”, pois ajuda o aluno na construção de novas ideias, desenvolvendo a personalidade, sendo por isso uma necessidade e uma presença indiscutível nas salas de aula.

Concluindo, é importante referir que a atividade lúdica tem de ser encarada como uma potencialidade pedagógica. Segundo Nunes (2004), citado por Tristão (2010, p.18), que leve à “construção de novo conhecimento e principalmente despertar o desenvolvimento de uma habilidade operatória.” Ou seja, uma aptidão que dê aso à interação dos futuros cidadão nos acontecimentos sociais que o envolvem, participando ativamente nos mesmos.

1.2.4. O papel do professor face à atividade lúdica.

“Só educa quem se educa...” (Santos, A. M., s.d.)

Todos reconhecemos o papel que o docente tem na mediação do processo educativo e na passagem de conhecimento para os seus alunos. Já nos debruçámos acerca da importância que a utilização de atividades de cariz lúdico tem sobre o processo de ensino aprendizagem (EA). No entanto, é necessário não esquecer os principais intervenientes para que esse processo seja concebível.

Segundo Pessanha (2001, p.97), “será dever do educador encarar as suas opções pedagógicas numa atitude aberta e flexível, tentando conciliar o processo educativo com as dinâmicas sociais e históricas da sociedade em que se insere.” Por isso, é imperativo que o professor seja um investigador e se cultive a ele próprio, para que possa oferecer aos seus alunos um leque de oportunidades, situações lúdicas e espaços coerentes para que estas possam acontecer. Assim, Penteadó (1979) acredita, ou indo mais longe, exige que esta didática seja adquirida na formação de base dos profissionais de educação, para que estes se apropriem dos mecanismos inerentes à aprendizagem humana.

Acontece que, Santos (2010), citado por Baranita (2012), questiona-se acerca da presença do lúdico nos currículos dos cursos de formação de professores. Sendo estes fracos nesse sentido, como irão os professores preconizar uma educação lúdica? Posto isto, o autor supracitado defende que o futuro professor deve ter uma formação académica, pedagógica e pessoal, onde seriam valorizados os componentes teóricos, claro está, mas também de carácter didático. Importa também referir o ponto de vista de Spodek (1972), que citado por Tieli e Calvetti (2010, p.12) nos diz que o professor, durante a sua prática, não deve apenas passar conteúdo, deve ser um orientador e ter sobretudo “consciência do valor das atividades lúdicas, reconhecimento dos objetivos que as crianças deveriam adquirir através de determinadas aptidões.” Para isso, deve oferecer todas as condições e guiar o aluno, intervindo sempre que considerar pertinente, para que a situação de jogo seja de facto educativa.

Citando Nóvoa (1992), Fonseca (2012, p.21), cada docente “tem o seu modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos”. Acrescentando ainda que “o modo que cada um ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoas quando exercemos o ensino.”

Concluindo, é necessário que o professor seja conhecedor e domine a educação lúdica, para que esta seja utilizada com intencionalidade pedagógica e não como um tempo livre:

Se dermos às crianças oportunidades para desenvolverem a criatividade de investigação através do jogo, e as ajudarmos, em seguida, a refletir sobre as suas experiências, e, finalmente, as encorajarmos a levar mais longe as suas experiências através de um novo jogo, alcançaremos os objectivos propostos: as crianças que aprendem em aulas que reúnam estas condições desenvolvem a confiança em si próprias e as suas capacidades individuais. (Wassermann, 1990, p.37)

Prende-se com o aprender a pensar, o ter iniciativa e o se sentir motivado. Cabe ao professor este cultivo de educação. Para isso deve haver estudo, planeamento, observação e organização, no fundo ter um papel ativo naquilo que está a implementar, ajudando e estimulando o aluno, orientando o seu pensamento e, deste modo, ajudando-o a construir aprendizagem.

Capítulo 2 - Problematização e Metodologia

É importante definir o caminho seguido durante a presente investigação. Para Coutinho (2005), citada por Dias, Pinto, Pinto, Ferreira e Silva (2008, p.3) “A investigação educativa é uma actividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objectivo do estudo e que contribui para explicar e compreender os fenómenos educativos.”

Para além do objetivo principal em estudo e das questões de investigação, será referida a metodologia seguida e serão discriminados os instrumentos usados na recolha de dados, bem como os participantes da investigação. Tudo isto resultará num tratamento e análise de conteúdo dos instrumentos recolhidos e numa posterior conclusão.

2.1. Problematização

Segundo Grawitz (1986), citado por Deshaies (1992, p.177), “A ideia de investigação pressupõe que existam problemas, o objectivo da investigação exige que eles sejam formulados.” O mesmo autor diz-nos que “A formulação de um problema tem a sua origem no trabalho do investigador.” (1992, p.179). É ele quem se questiona, formula ideias e avalia as ações.

A questão que originou a presente investigação foi a seguinte: qual o papel da atividade lúdica no processo de EA no 1ºCEB? Direcionado para as percepções dos docentes sobre o uso das atividades lúdicas em sala de aula para a aquisição das aprendizagens. Assim, é importante retomar a relevância do tema em estudo e indicar o problema base que nos levou a ele.

Posto isto, durante a realização do estágio na valência de 1ºCEB, através das observações das metodologias teóricas e práticas, postas em prática pelo professor cooperante, pudemos verificar que a resposta ao estímulo e a motivação dos alunos se revelava crescente em situações de cariz mais lúdico, do que em situações mais metódicas e teóricas, que levavam a um desinteresse quase imediato.

Tendo em conta a vivência em pré-escolar, predominantemente lúdica, tal como sustenta a bibliografia apresentada, surgiu como questão-problema, qual o papel da atividade lúdica no processo de EA em alunos do 1ºCEB. Com base na revisão de literatura realizada, apurámos que a importância que esta tem para a aquisição das

aprendizagens é indiscutível. Na perspectiva de Friedman (1996), as situações lúdicas têm por base a pedagogia, favorecendo assim o ensino dos conteúdos escolares, tendo a seu favor o fator motivacional que desperta no aluno o querer participar e, conseqüentemente, aprender. Posto isto, cabe ao professor conhecer e dominar as situações, para as aplicar corretamente e com intencionalidade pedagógica, tendo por isso o papel dominante neste caso.

Sentimos por isso, a necessidade de perceber quais as representações e práticas dos docentes que estão no ativo acerca das atividades lúdicas. Se estes as usam ou não na sua sala de aula, apurando as razões inerentes à sua decisão, pois considerámos ser a melhor forma de perceber se há ou não uma tendência nesse sentido, face às obrigações curriculares com que os professores lidam diariamente.

2.2. Paradigma interpretativo

O presente relatório baseia-se numa investigação de índole qualitativo, ou seja, de carácter interpretativo, isto porque visa a interpretação dos dados recolhidos, ainda que, um dos métodos utilizados para efetuar essa recolha tenha sido um instrumento quantitativo, o inquérito por questionário. No entanto, estes foram analisados ao nível do conteúdo e não a nível estatístico. Tal como refere Patton (1980), citado por Santos, E. (2010, p. 4), “Normalmente a pesquisa qualitativa é associada a dados qualitativos, abordagem interpretativa, (...), análise de caso ou conteúdo, (...)”.

Segundo Bogdan & Biklen (1994), a investigação qualitativa tem como objetivo perceber os comportamentos humanos através das suas experiências e interações ou percepções. O investigador, ao observar e ao recolher os dados, pode descrevê-los, classificá-los e realizar sobre os mesmos uma posterior reflexão com base nos instrumentos e dados que possui. Não havendo lugar aos procedimentos de cariz estatístico.

Neste caso, tendo em conta a presente investigação, procura-se aferir as percepções dos professores em relação ao papel e ao uso das atividades lúdicas em contexto de sala de aula, tendo em conta o processo de EA. Segundo Denzin & Lincoln (1994), citados por Coutinho (2005), o objetivo prende-se com uma visão holística, que visa compreender os fenómenos em contexto e na sua globalidade, adotando-se uma análise indutiva dos dados recolhidos para que se possam encontrar relações, no sentido de lhes atribuir

significado. Assim, tem de haver confronto dos mesmos com a teoria estudada, assumindo o investigador um papel crítico na investigação, ainda que seja exigida a sua neutralidade, ou seja, sem que manipule os dados para chegar ao seu propósito inicial, fortalecendo a necessidade da existência de uma elevada ética profissional. Reforçando esta visão, Leleuvre, citado por Pacheco, caracteriza o paradigma interpretativo como:

Uma investigação de ideias, da descoberta dos significados inerentes ao próprio indivíduo, já que ele é a base de toda a indagação, (...) visa a inter-relação do investigador com a realidade que estuda fazendo com que a construção da teoria se processe, de modo indutivo e sistemático, a partir do próprio terreno, à medida que os dados empíricos emergem. (Leleuvre, citado por Pacheco, 1995, p.16)

No entanto, para chegarmos ao problema em estudo foi necessário um caminho de observação que nos levou à descrição e ao questionamento e a uma flexibilidade para gerir os contratemplos existentes ao longo da investigação, visto que uma investigação qualitativa estuda os fenómenos no tempo e ambiente reais, que são facilmente alteráveis.

Segundo Deshaies (1992, p.295), “Para obter informação, é preciso observar. A observação constitui a espinha dorsal dos trabalhos de pesquisa.” Assim, segundo o mesmo autor, a observação incide sobre factos, havendo uma síntese da informação recolhida que dará lugar a uma atitude crítica que nos pode facultar evidências. Não tem apenas como finalidade a produção escrita do observado, importa que nos questionemos, recorrendo a dados que enquadram e sustentam as situações observadas:

Para conduzir um processo de observação capaz de reunir critérios de objectividade, credibilidade, validade e fidelidade, o observador tem que estar consciente da selectividade da percepção humana e consciente de que aquilo que um observador vê depende de factores como as opções teóricas do observador, os seus interesses, as suas tendências e também a sua formação e treino ao nível da observação. (Parente, 2002, p.173)

Foi através dessa observação, que evidenciamos anteriormente, que damos agora lugar à definição do objetivo principal e à colocação das questões de investigação que nos levaram ao presente estudo.

Objetivo principal:

Qual o papel da atividade lúdica no processo de Ensino-Aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico tendo em conta as perceções dos docentes.

Questões de investigação:

- De que forma as atividades lúdicas podem potenciar a aquisição das aprendizagens ao nível do 1º Ciclo?
- Que perceções/representações têm os professores acerca da utilização das atividades lúdicas na aquisição das aprendizagens?
- Será este modo de ensino um fator crucial para a motivação e conseqüente sucesso escolar dos alunos?

Concluindo, de acordo com Coutinho (2005), estamos, sem dúvida, perante um paradigma interpretativo, visto que a investigação em curso tem por base a compreensão do fenómeno educativo em causa, permitida através da interpretação dos dados recolhidos através da observação, da teoria estudada e dos inquéritos aplicados aos docentes. Que nos darão uma perspetiva mais abrangente da temática e que nos permitirão alcançar resultados.

2.3. Metodologia

Tendo em conta a presente investigação de âmbito educativo, assente nos pressupostos do paradigma interpretativo que visa apurar resultados de cariz qualitativo, que nos orientaram no sentido de perceber as perceções dos participantes do estudo, imprimindo uma visão holística do fenómeno com que lidámos, cabe por ora definir o tipo de desenho de estudo em que estamos inseridos.

Muitas são as modalidades de estudo e, tendo em conta essa situação, considerámos que a investigação em curso, de acordo com Gomez, Flores & Jimeno (1996) e Punch (1998), citados por Coutinho (2005), se centra numa teoria fundamentada, pois é realizada uma descoberta indutiva e holística, tendo em conta a literatura estudada e os dados recolhidos, ainda que, mais uma vez referindo, tenhamos usado como método de recolha de dados o inquérito por questionário, estes foram estudados através de uma análise de conteúdo.

Este tipo de desenho, segundo Pinto (2012), baseado nos fundamentos de Denzin e Lincoln (2006), pode ser aplicado a estudos de cariz qualitativo ou quantitativo. Neste caso importa perceber os pressupostos associados ao paradigma interpretativo. Posto isto segundo Glasser e Strauss (1967) citados por Pinto (2012, p.3), baseando-se na obra *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*, “É uma metodologia indutiva que se aproxima do assunto a ser investigado sem uma teoria a ser testada.” Baseando-se assim nos dados recolhidos que, ao serem analisados, são confrontados com a teoria real, no sentido de se retirarem conclusões através da informação explanada e das regularidades encontradas, tendo em conta o tema em estudo.

Posto isto, para Gasque (2007), citado por Pinto (2012), a teoria é a matéria com que o investigador conclui o seu trabalho, após pesquisar, observar, recolher e comparar os seus dados. No fundo a análise fundamentada é um método qualitativo, pois visa interpretar a realidade com que se contacta, mas também é comparativo, pois há uma relação crítica entre os dados e a literatura de base.

Concluindo, para o autor supracitado, neste tipo de metodologia de estudo é necessário a presença de três dimensões. Primeiro, é preciso existir uma relação coerente da teoria em estudo, aquilo que queremos investigar. Seguidamente, devem ser definidos quais os métodos de recolha mais adequados para alcançarmos aquilo a que nos propusemos inicialmente e, por último, validar toda a pesquisa com o método adequado, para que se possam extrair resultados.

2.4. Participantes

A escolha dos sujeitos participantes para a presente investigação decorreu na escola onde teve lugar o estágio no âmbito da UC de PES II, o Colégio José Álvaro Vidal – Fundação CEBI, em Alverca do Ribatejo.

Assim, mediante autorização e diálogo prévio com o representante dos professores do 1ºCEB e os respetivos docentes, foram selecionados 20 participantes, que formam o grupo de professores no ativo do 1ºCEB da instituição.

Posto isto, foram entregues os inquéritos, de resposta anónima. No momento da recolha, apenas foram rececionados 15 inquéritos, sendo este o número total de participantes considerados.

Deste modo, tendo em conta a anonimidade dos participantes, apenas nos é possível realizar uma caracterização dos mesmos através de três fatores, são eles: o género, a faixa etária e o grau académico.

Do total de 15 participantes, 5 são do sexo masculino e 10 são do sexo feminino. A média de idades da maioria dos inquiridos está situada acima dos 36 anos de idade, havendo apenas 4 participantes entre os 26 e os 35 anos de idade e nenhum com idade inferior ou igual a 25 anos. O nível de escolaridade da maioria é a licenciatura, composto por 12 participantes, havendo 1 dos quais que possui o bacharelato e 2 que possuem mestrado.

2.5. Instrumentos de recolha de dados

Os instrumentos usados na recolha dos dados permitem-nos ter acesso a informações que vão ser determinantes para o estudo. Estes instrumentos são escolhidos previamente e são recolhidos de forma intencional.

Assim, para a presente investigação foi utilizado como instrumento de recolha de dados o inquérito por questionário que, segundo Anderson (1998), citado por Dias, Pinto, Pinto, Ferreira e Silva (2008, p.3), “tornou-se num dos mais usados e abusados instrumentos de recolha de informação. Se bem construído, permite a recolha de dados fiáveis e razoavelmente válidos de forma simples, barata e atempadamente”. Tendo como objetivo, na perspetiva de Bell (2004, p.26), “obter informações que possam ser analisadas, extrair modelos de análise e fazer comparações.” Assim, neste tipo de instrumento “devem fazer-se as mesmas perguntas aos indivíduos e, tanto quanto possível, nas mesmas circunstâncias.” (2004, p.27). Para Ghiglione & Matalon (1993, p.15), este método leva-nos a “compreender fenómenos como as atitudes, as opiniões, as preferências, as representações, etc.” Deste modo, segundo os mesmos autores, “o método dos inquéritos oferece muitas mais possibilidades: colocando um maior número de questões podem-se fazer análises mais aprofundadas, descrever de forma mais perspicaz opiniões e os comportamentos que procuramos estudar.” (1993, p.18)

Ainda assim, não podemos legitimar a veracidade das respostas. Estes podem levar a enviesamentos que poderão levar a resultados não tão verdadeiros como desejado. Mais ainda, como se tratam de participantes e não de uma amostra significativa, não podemos generalizar as respostas dadas.

Posto isto, foi construído um inquérito por questionário (anexo 2), com dois tipos gerais de perguntas, tendo em conta a vertente de Bell (2004).

O questionário comporta um total de 12 perguntas. Sendo feito previamente uma exposição e enquadramento do propósito do mesmo, reforçando a ideia da anonimidade dos inquiridos.

Como tal, elaboraram-se perguntas fechadas, dando ao inquirido a possibilidade de escolher entre as alternativas de resposta apresentadas, tanto por meio de uma lista, como por meio de escolha de categorias. Mas também com perguntas abertas, inquirindo o indivíduo acerca da opinião e motivo de determinada escolha, facultando-lhe uma maior liberdade de resposta e exposição das suas ideias e opiniões, visto serem necessárias ao objetivo do estudo, dando-nos uma maior possibilidade de analisar o seu conteúdo. As perguntas efetuadas foram relativas a elementos identificativos, que nos permitiram elaborar uma caracterização dos participantes e acerca da opinião sobre a relevância da atividade lúdica para a aprendizagem, bem como a sua utilização em sala de aula, como procediam a essa aplicação e, por conseguinte, qual o tipo de receptividade dos alunos a esta metodologia de ensino.

2.5.1. Recolha de dados.

Após o término do estágio que decorreu no 1ºCEB, tendo surgido durante o mesmo as questões que levaram à presente investigação, pareceu-nos coerente realizar o estudo e a aplicação dos inquéritos por questionário nesse local, visto já conhecermos a comunidade educativa.

Inicialmente foi feita a entrega dos inquéritos por questionário, que se procedeu da seguinte forma: após autorização prévia do responsável da valência de 1ºCEB do Colégio José Álvaro Vidal, foram impressos 20 exemplares que lhe foram entregues no dia 7 de abril do presente ano. Este incumbiu-se de distribuir os mesmos pelos docentes participantes e, ficou estipulado como data de recolha, 7 dias mais tarde. Os inquéritos seriam recolhidos pelo responsável ou entregues ao mesmo pelos próprios professores.

Posto isto, no dia 14 de abril de 2016 dirigi-me à instituição para fazer a recolha dos dados. Nessa data, apenas foram rececionados 12 inquéritos. Por isso, combinei novamente uma nova data de recolha, que seria a final. No dia 19 de abril, data combinada, fui novamente à instituição e recolhi mais 3 inquéritos, perfazendo 15 no

total, número que se revelou conclusivo e que constituiu o número final de participantes deste estudo. De referir ainda que todos os inquiridos por questionário foram identificados com a letra “I” e o número pelo qual foram rececionados, para que seja mais fácil de referir aquando do tratamentos dos resultados, por exemplo: “I4”.

Todos os inquiridos recolhidos estão presentes no anexo 3.

2.5.2. Tratamento e análise de dados.

Após a data final estipulada para a entrega dos questionários preenchidos, não se procedeu a mais nenhuma inferência junto dos participantes que não fizeram a entrega atempada dos mesmos. Isto porque era necessário iniciar o procedimento de análise que requeria um estudo das respostas, para as relacionar com os dados bibliográficos de referência.

Assim, o tratamento e análise dos dados foram feitos através de uma análise de conteúdo.

Para Moraes (1999, p.2), esta “constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos.” Que conduz à descrição e interpretação dos mesmos, podendo ser de cariz qualitativo ou quantitativo. Está contextualizada nas pesquisas teóricas e práticas com enfoque especial nas investigações sociais, fazendo por isso sentido o seu uso na presente investigação no âmbito educativo. Este método é sobretudo uma ferramenta prática, versátil e que pode ser aplicada em variadas situações comunicativas, tendo em conta o problema a investigar. Na visão de Bardin (1991, p.42), este tipo de procedimento é “como um conjunto de técnicas de análise de comunicação, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos, a descrição do conteúdo das mensagens (...), que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/reprodução dessas mensagens.” Essas mensagens podem ser oriundas da comunicação verbal ou não-verbal, tais como cartas, cartazes, diários, entrevistas, questionários. A análise prende-se então com a maneira como esses dados são processados, tendo em vista a sua compreensão e interpretação, relacionando-os com outros, tais como as pesquisas teoricamente fundamentadas.

Tendo em conta a presente investigação, de carácter qualitativo e, por isso, assente no paradigma interpretativo, pressupõe-se que, com este tipo de análise se apurem quais as

percepções dos docentes em relação ao uso das atividades lúdicas em sala de aula. Segundo Santos, E. (2010, p.5), baseando-se em Costa (2006), deste modo a análise dos dados incorpora “a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos” através da análise indutiva das respostas aos questionários, observação e teoria fundamentada. Para conseguirmos obter uma resposta ao objetivo principal e às questões de investigação levantadas.

Este foi o método escolhido por nos parecer ser o indicado para analisar os dados que dispúnhamos, tendo em conta a frequência e/ou igualdade de resposta das ideias, levantando também ideias diferenciadas, conseguindo de uma maneira mais fidedigna apurar com maior exatidão as opiniões dos participantes envolvidos.

Capítulo 3 – Resultados

Neste capítulo importa fazer a apresentação e discussão dos resultados, tendo presente o quadro de referência teórico construído anteriormente, bem como as situações que comprovam os resultados que iremos apresentar. Para tal, usaremos como base de inferência com a teoria os inquéritos por questionário, utilizando algumas das respostas dadas pelos docentes para justificar a orientação seguida nesta discussão. Assim, teremos em conta as ideias de Bell (2004, p. 180) “na análise, interpretação e apresentação de dados há que proceder cuidadosamente para não ir além daquilo que os resultados permitem; da mesma forma, há ter atenção para não generalizar com base em dados insuficientes.”

Antes de mais, retomemos o problema inicial, que se concretizou no nosso objetivo principal, sendo ele: Qual o papel da atividade lúdica no processo de Ensino-Aprendizagem (EA) no 1º Ciclo do Ensino Básico tendo em conta as perceções dos docentes.

Posto isto, à primeira pergunta do inquérito por questionário: “Qual a importância que tem para si a atividade lúdica no processo de ensino-aprendizagem dos alunos?”, as respostas revelaram que os docentes a consideram, importante ou muito importante, na grande maioria. Ao lhes questionarmos acerca do porquê dessa resposta e de que forma o lúdico potencia a aquisição das aprendizagens, verificámos que a motivação e a espontaneidade são o fio condutor para que ela se dê. Conforme podemos verificar em algumas das respostas dadas:

“Porque motiva no processo de aprendizagem.” (I1);

“Na medida em que se torna mais cativante para eles e lhes prende a atenção.” (I2)

“Desenvolve a parte cognitiva do aluno, bem como, a sua criatividade (atividades de exploração).” (I4)

“Sendo motivacionais as crianças são mais espontâneas, logo são mais recetivas ao conhecimento.” (I7)

“É um mecanismo de aprendizagem que estimula a motivação do aluno e o seu desenvolvimento integral.” (I13)

Questionámos acerca do uso das atividades lúdicas em sala, e todos os participantes afirmaram que as usavam, no entanto, as respostas relativas à frequência do uso foram

dísparos: 7 dos participantes referiram que as usam frequentemente, 6 dos inquiridos dizem que as usam com alguma frequência e 2 participantes referem que as usam poucas vezes. Para tal, questionámos novamente acerca do porquê. Indiscutivelmente aqueles que assinalaram as duas primeiras hipóteses referidas justificam como:

“Porque considero importante, principalmente nas faixas etárias mais baixas (1º e 2º ano).” (I2)

“Gosto de reinventar a sala de aula tradicional.” (I10)

“Porque auxilia na transmissão dos conteúdos lecionados.” (I15)

Em relação aos inquiridos que responderam que as usam com pouca frequência, em ambos os casos foi apontada como justificação, a extensão dos programas e os inúmeros conteúdos a lecionar, sendo que alguns deles não podem ser passados através do lúdico.

À questão 3.4: “Em que áreas da aprendizagem recorre com maior frequência às atividades lúdicas?” As opiniões subdividiram-se, ainda assim, aquelas que obtiveram uma maior escolha foram a matemática, a atividade física e a expressão dramática, seguindo-se o estudo do meio, posteriormente o português e a educação para a cidadania e, em último lugar a expressão plástica.

Quanto à questão número 4: “Em que situações recorre à implementação de atividades lúdicas?”, Os docentes partilharam que a usam tanto como introdução/aplicação de novos conhecimentos como na consolidação dos mesmos. Alguns dos docentes consideraram pertinente justificar a sua opção, debruçemo-nos sobre as suas respostas:

“Ajuda a simplificar matérias.” (I4)

“Em quase todos os conhecimentos, pois assim os alunos estão mais recetivos a nova informação” (I9)

Sendo a sala de aula um local estruturado a nível físico, considerámos importante questionar acerca da (re)organização do espaço para a implementação de atividades lúdicas e em que medidas era feito. Assim, todos os participantes responderam que sim reorganizavam o espaço, optando por, na grande maioria, organizar a turma por grupos ou ajustar o jogo ou atividade ao grande grupo, havendo assim uma preocupação em chegar ao grande grupo por igual. Um dos participantes refere ainda outro método:

“Aproveitar o espaço exterior da escola faz bem ao aprender apelando à criatividade e à socialização.” (I4)

Para a atividade lúdica são necessários, muitas vezes, materiais. Sendo mais proeminente na faixa etária em questão, onde a exigência é crescente. Assim, questionámos os docentes para percebermos se consideravam que as salas de aula estavam devidamente equipadas, as respostas foram na sua maioria negativas, sendo que, apenas 5 dos participantes responderam que sim. Posto isto, a questão 7.1 referia o seguinte: “Se respondeu não, que estratégias adota para melhorar essas áreas lúdicas?” As respostas foram múltiplas, havendo inquiridos que responderam mais do que uma hipótese, assim a maioria respondeu que constrói materiais ou adquire para usufruto próprio.

Acerca do tipo de materiais lúdicos utilizados, as respostas recaíram, por ordem de uso, sobre os jogos, englobando os conteúdos lecionados nas diferentes áreas, o computador, as músicas, os filmes temáticos e ainda os materiais estruturados e manipuláveis, bem como os materiais recicláveis. Foram ainda referidos os dados, carimbos, cartões ou bolas e ainda o facto de serem alguns deles construídos pelos alunos.

Questionámos ainda os docentes neste sentido: “Recorre a outros espaços, que não a sala de aula, para implementar situações lúdicas?”, Mais uma vez houve unanimidade nas respostas, em que a totalidade dos participantes respondeu que sim. Ao escolherem na lista da pergunta seguinte quais utilizavam, a maioria respondeu que usavam o recreio e a ludoteca.

Por último centramos as últimas três perguntas na resposta/recetividade dos alunos a este tipo de atividades, sendo que os docentes avaliam essa situação como resposta à questão número 10, como elevada ou muito elevada, na maioria dos casos. Posto isto, à questão: “Como classifica a aquisição de conhecimentos pelos alunos aquando da implementação de atividades lúdicas?”, os docentes consideram que esta aquisição, para 7 dos participantes é boa e, para 8 dos inquiridos é muito boa.

A última pergunta pedia aos professores que enumerassem os tipos de atividades lúdicas preferidos dos seus alunos, pelo que as respostas foram diversificadas mas recaíram preferencialmente sobre os jogos, com conteúdos lecionados, concursos, jogos computadorizados, situações ao ar livre e numa minoria, as histórias, as atividades experimentais e a dramatização.

Concluindo, podemos verificar que os inquiridos consideram as atividade lúdicas muito importantes, no sentido em que estas motivam os alunos, despertando-lhes o interesse

para a aprendizagem, percepções que vão ao encontro do enquadramento teórico efetuado no primeiro capítulo deste relatório que defendem as potencialidades pedagógicas que este método possui. Para Sousa (2003), o período inerente ao desenvolvimento tem associado a si o lúdico como atividade única e de inquestionável importância. Esta proporciona momentos de diversão e situações vivenciais em que a criança constrói o seu conhecimento, se autoeduca. Também Huizinga (2003), valoriza o domínio afetivo e a motivação inerentes às atividades em causa, visto que imperam pela espontaneidade, produzindo satisfação em quem as experimenta.

O uso das mesmas em contexto de aula também é frequente, no entanto, uma minoria considera que a extensão dos programas e alguns conteúdos não permitem o seu uso tanto quanto desejável. Ainda assim, a maioria dos docentes refere que usa situações didáticas para a implementação e consolidação de conhecimentos, organizando a turma em grupos ou ajustando a atividade ao grande grupo. No entanto, pudemos também apurar que os professores consideram que as salas de aula não estão devidamente equipadas com materiais lúdicos, sendo por isso necessário um esforço para os adquirir ou construir, sendo o instrumento mais utilizado os jogos acerca dos conteúdos. O uso do recreio é tido como a alternativa mais escolhida para a aplicação de situações extra sala de aula.

Tal como refere Moyles (2007), citado por Costa (2014, p.125) “o brincar em situações educacionais, proporciona não só um meio real de aprendizagem como permite também que adultos perceptivos e competentes aprendam sobre as crianças e as suas necessidades.” Tendo em conta a receptividade dos alunos às atividades lúdicas, é classificada pelos docentes como muito elevada, bem como a aquisição dos conhecimentos.

Considerações finais

No último ponto deste relatório final, iremos fazer um balanço final de todo o trabalho de investigação, refletindo sobre a importância do mesmo e o contributo para o desenvolvimento a nível pessoal e profissional. Posteriormente atribuiremos uma resposta conclusiva às questões de investigação lançadas, tendo em conta os dados recolhidos e descritos anteriormente e, por fim daremos lugar a possíveis investigações que se possam fazer a partir deste trabalho, bem como algumas situações de melhoramento.

Toda esta investigação surgiu no âmbito da UC de PES II, que ocorreu na valência de 1ºCEB. Posto isto, em educação de infância o instrumento de trabalho do professor são os seus alunos. É para eles que ele planifica, implementa e delinea estratégias, tendo em conta as suas características e necessidades. Assim, não esquecendo a importância que tem a teoria, é no contexto educativo que se põem em prática as intenções pedagógicas e o que foi aprendido, pelo que os estágios são uma mais-valia na formação inicial e futura. Para Boudreau (2002), citado por Rodrigues (2009) “uma etapa importante da formação de professores reside no estágio, sendo durante este que se aprende verdadeiramente a ensinar.” (p.46). No entanto, segundo Perrenoud (2002), citado por Fonseca (2013), um docente nunca sai completo, ou seja, com todas as competências necessárias para a profissão, é ao longo da carreira profissional que se aperfeiçoa.

Toda esta investigação permitiu que nos aperfeiçoássemos no sentido do conhecimento do tema em questão, através do estudo do mesmo. O que nos levou a inquirir os professores e a ter uma visão mais abrangente e real, tendo em conta as opiniões dos colegas que estão no terreno todos os dias. Pois, o trabalho de um profissional de educação passa por pesquisar e manter-se informado, reforçando esta ideia e citando Freire (1996, p.16), “não há ensino sem pesquisa nem pesquisa sem ensino.”

O surgimento deste tema para investigação decorreu durante o período de estágio, visto o entusiasmo dos alunos aquando da implementação de atividades lúdicas. Assim, considerámos desde início uma área de bastante interesse para a educação. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica para a sustentar e, aquilo que apurámos, foi a elevada importância que esta tem para o desenvolvimento da criança, influenciando diretamente o processo de EA:

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico, facilita a aprendizagem, do desenvolvimento pessoal, social e cultural e colabora para boa saúde mental e física. (Salomão, 2007, p.4).

Assim, o objetivo principal deste trabalho era o de perceber qual o papel da atividade lúdica no processo de Ensino-Aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico tendo em conta as percepções dos docentes. Para isso, foi efetuada uma recolha de dados referentes ao tema, baseada em autores fidedignos e pedagogos, que sustentam toda a temática. No campo educativo, visto que queríamos ter a percepção dos docentes, foram aplicados inquéritos por questionário, que foram analisados e interpretados, confrontando-os com a teoria.

Em resposta às questões de investigação:

- De que forma as atividades lúdicas podem potenciar a aquisição das aprendizagens ao nível do 1º Ciclo?

Podemos concluir que as atividades lúdicas potenciam-nas através da motivação que lhes é impressa, visto ser uma forma diferente de aprender e que passa pelo seu inconsciente. Os alunos, ao se libertarem, ficam mais despertos para a aprendizagem e realizam-na de modo significativo. Assim sendo, estamos em condições de afirmar que estas devem ser implementadas com regularidade, indo ao encontro das opiniões dos docentes, embora compreendamos que nem sempre é possível.

- Que percepções/representações têm os professores acerca da utilização das atividades lúdicas na aquisição das aprendizagens?

A percepção dos docentes é a de que as atividades lúdicas são uma mais-valia no processo de EA, visto que auxiliam na passagem de alguns conteúdos que podem ser de teor mais teórico e não motiva, à partida os alunos. No entanto, estes manifestam alguma preocupação em não conseguirem aplicá-las mais vezes devido às exigências dos currículos e no que diz respeito à falta de equipamento para tal nas salas de aula, situação que os leva a adquirir ou a construir os materiais, despendendo tempo e dinheiro.

- Será este modo de ensino um fator crucial para a motivação e consequente sucesso escolar dos alunos?

Tendo em conta toda a investigação, estamos seguros quando dizemos que esta estratégia de ensino é um fator crucial na educação, em termos motivacionais, que possibilitam a aquisição de aprendizagens significativas.

Concluindo, tendo presente a perspectiva de Pennac (1993), citado por Viana e Teixeira (2002), “O mais seguro e de que nunca nos lembramos é criar o desejo de aprender. Dêem à criança esse desejo e deixem o resto.” (p.27). Esta situação depende do docente, é ele que observa o seu grupo e identifica as suas características e necessidades, este tem de ser um conhecedor das situações, para que as possa aplicar com uma intencionalidade pedagógica precisa e coerente. Para Moyles (2007), citado por Costa (2014, p.133), “devemos ter espírito aberto ao lúdico, para reconhecer a sua importância.”

A nossa opinião vai ao encontro da bibliografia presente e da opinião dos docentes inquiridos. O lúdico é sem dúvida uma estratégia que não deve faltar nas salas de aula, pelas razões que foram apontadas, ou seja, o carácter motivacional que leva a criança a envolver-se de modo espontâneo na situação, vendo-a como algo de que gosta e que lhe dá prazer fazer, extraindo daí significado, que se traduzirá em aprendizagens significativas. Ainda assim, durante a experiência de estágio em 1ºCEB, pudemos constatar que nem sempre é possível enveredar por um caminho lúdico, devido à extensão e exigência dos programas. Posto isto, consideramos que cabe ao professor o papel orientador, que ao conhecer o seu grupo identifica nele as principais características e necessidades, adaptando a sua estratégia/modo de ensino às mesmas. Ele é o fator motivacional que deve ter gosto no que faz e no que transmite aos seus alunos, só assim eles se vão cativar e envolver.

Ao concluir este relatório, ele revelou-se uma mais-valia no nosso processo de aprendizagem, despertando ainda mais o interesse que tínhamos na temática. No entanto, deparámo-nos com algumas dificuldades, nomeadamente a pouca experiência na realização de investigações deste tipo e, por outro lado, os poucos participantes com que pudemos contar, ainda para mais quando nem todos entregaram os inquéritos distribuídos, o que, de certa forma, nos dificulta a interpretação de dados, a fim de generalizar e poder afirmar sem dúvidas uma certa tendência.

Ficamos com a sensação de que o caminho não está terminado, apesar de considerarmos que o objetivo a que nos propusemos foi conseguido e que o método de recolha de dados foi adequado e respondeu às questões lançadas primariamente. Como melhoria ou como pesquisa futura, seria interessante, efetuar o mesmo tipo de investigação, aplicando os questionários aos professores do 1ºCEB do concelho de Vila Franca de Xira, não efetuando uma análise de conteúdo, mas uma abordagem estatística, visto possuímos uma amostra significativa, a fim de apurar se se mantém a tendência ou se existem variações, bem como as justificações dos mesmos para tal.

Referências bibliográficas

- Alves, R. (1987). *A gestação do futuro*. Campinas: Papirus.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Baranita, I. (2012). *A importância do Jogo no desenvolvimento da Criança*. Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Relatório de pesquisa bibliográfica para obtenção de Grau Mestre. Lisboa. Recuperado em março 28, 2016. Disponível em: <http://recil.ulusofona.pt/bitstream/handle/10437/3254/Dissertacao.pdf?sequence=1>.
- Bardin, L. (1991). *Análise de conteúdo*. Lisboa. Edições 70.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bittencourt, R. N. (2013). O lúdico para questionar. *Revista de Filosofia*, 82, 1-4. Recuperado em março 26, 2016. Disponível em: <http://filosofiacienciaevida.uol.com.br>.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Borges, M. (1987). *Introdução à psicologia do desenvolvimento*. Porto: Edições Jornal de Psicologia.
- Brougère, G. (1998). *Jogo e a Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Chateau, J. (1961). *A criança e o Jogo*. 1ª ed. Coimbra: Atlântida.
- Constante, A. & Vasconcelos, C. (2010). Atividades lúdico-práticas no ensino da Geologia: complemento motivacional para a aprendizagem. *Terra e Didática*, 6(2), 101-123. Recuperado em março 22, 2016. Disponível em: https://www.ige.unicamp.br/terraedidatica/v6_2/pdfv6_2/TD_6_2_A7_Constante.pdf.
- Costa, C. P. F. (2014). *Aprender Brincando: A Atividade Lúdica na Construção de Aprendizagens, na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Universidade dos Açores. Relatório de Estágio. Ponta Delgada. Recuperado em abril 1, 2016. Disponível em: <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/3152/1/DissertMestradoCarlaPatriciaFariaCosta2014.pdf>.

- Coutinho, C. (2006). *Aspectos metodológicos da investigação em tecnologia educativa em Portugal (1985-2000)*. Braga: Universidade do Minho. Recuperado em março 30, 2016. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6497>.
- Dallabona, S. R., & Mendes, S. M. (2004). O Lúdico na Educação Infantil: Jogar, Brincar, uma forma de Educar. *Revista de divulgação técnico- científica do ICPG*, 4(1), 107-112. Recuperado em abril 20, 2016. Disponível em: <https://conteudopedagogico.files.wordpress.com/2011/02/o-ldico-na-educacao-infantil.pdf>.
- Dempsey, J. D., Frost, J. L. (2002). Contextos lúdicos na educação de infância. In B. Spodek (Org.) (1ªed.), *Manual de Investigação em Educação de Infância*. (pp.687-724). Lisboa: Serviço de Educação e Bolsas – Fundação Calouste Gulbenkian.
- Deshaies, B. (1992). *Metodologia da investigação em ciências humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dias, C., Pinto, E., Pinto, M., Ferreira, P. & Silva, L. (2008). *Métodos de Investigação em Educação – Inquérito por Questionário*. Recuperado em abril 13, 2016. Disponível em de: <http://inqporquestion.com.sapo.pt/pdf.pdf>.
- Dias, I. S. (2005). O Lúdico. *Educação & Comunicação*, 8, 121-133. Recuperado em março 14, 2016. Disponível em: https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/301/1/n8_art8.pdf.
- Dicionário da Língua Portuguesa. (2011). Porto: Porto Editora.
- Dohme, V. (2003) *Atividades Lúdicas na educação: o caminho de tijolos Amarelo*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Eby, F. (1970). *História da Educação Moderna*. Teoria, Organização e Práticas Educacionais. Porto Alegre: Globo.
- Estrela, T. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

- Fonseca, A. (2012). *Potencialidades da atividade lúdica na educação pré-escolar e no ensino básico*. Universidade dos Açores. Relatório de Estágio. Ponta Delgada. Recuperado em março 22, 2016. Disponível em: <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/2076/1/DissertMestradoAnaLuisaCarreiroLuzFonseca2013.pdf>.
- Freire, P. (1979). *Conscientização - Teoria e Prática da Libertação: Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra – Coleção Leitura.
- Friedmann, A. (1996). *Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil*. São Paulo: Moderna.
- Ghiglione, R & Matalon, B. (1993). *O Inquérito – teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Huizinga, J. (2003). *Homo Ludens*. Lisboa: Edições 70.
- Kishimoto, T. (2005). *Jogo e Educação Infantil*. São Paulo: Pioneira.
- Lima, J. M. (2008). *O Jogo como Recurso Pedagógico no Contexto Educacional*. São Paulo: Cultura Académica Editora.
- Martins, A.I. (2011). *A motivação no sucesso educativo: dinâmicas em contexto pré-escolar e 1º ciclo*. Universidade dos Açores. Relatório de estágio. Ponta Delgada. Recuperado em março 15, 2016. Disponível em: <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1655/1/DissertMestradoAnaIsabelMesquitaCorreiaCarvalhoMartins2011.pdf>.
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, 22 (37), 7-32. Porto Alegre. Recuperado em abril 24, 2016. Disponível em: file:///C:/Users/susi/Downloads/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf.
- Oliveira-Formosinho, J. (2004). *A Criança na Sociedade Contemporânea*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pacheco, J. A. (1995). *O pensamento e a acção do professor – Coleção escola e saberes*. Porto: Porto Editora.

- Parente, C. (2002). Observação: um percurso de formação, prática e reflexão. In J. Oliveira-Formosinho. *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola*. (pp. 166-210). Porto: Porto Editora.
- Pellegrini, A. D. & Boyd, B. (2002). O papel do jogo no desenvolvimento da criança e na educação de infância: questões de definição e função. In B. Spodek (Org.) (1ªed.), *Manual de Investigação em Educação de Infância*. (pp.225-264). Lisboa: Serviço de Educação e Bolsas – Fundação Calouste Gulbenkian.
- Penteadó, J. A. (1979). *Didática e Prática de Ensino*. Brasil: McGRAW-HILL.
- Pereira, O. G. (1976). *Psicologia de Hoje*. Porto: Porto Editora.
- Pessanha, A. (2001). *Actividade lúdica associada à literacia*. Lisboa: Ministério da Educação: Instituto de Inovação Educacional.
- Peterson, R. & Collins, V. F. (1997). *Manual de Piaget para Professores e Pais*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Piaget, J. (1990). *A Formação do Símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Pinto, C. L. & Tavares, H. M. (2010). O lúdico na aprendizagem: Aprender e Aprender. *Revista da Católica*, 2(3), 226-235. Recuperado em março 25, 2016. Disponível em: <http://catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/artigosv2n3/15-pedagogia.pdf>.
- Pinto, C. M. (2012, junho). A teoria fundamentada como método de pesquisa. Trabalho apresentado no *XII Seminário Internacional de Letras*. Universidade Católica de Pelotas, Campus São Vicente do Sul. Recuperado em abril 24, 2016. Disponível em: <http://www.unifra.br/eventos/inletras2012/Trabalhos/4415.pdf>.
- Pires, L. (2013). *Uma pequena grande viagem – Relatório de Estágio Profissional*. (Dissertação de Mestrado). Disponível no RCAAP. Recuperado em abril 6, 2016. Disponível em: https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.show_file?pi_gdoc_id=3480.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1993). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações.

- Rodrigues, M. (2009). *Portfolio: Estratégia Formativa e de Reflexão na Formação Inicial em Educação de Infância*. (Dissertação de Mestrado). Disponível no Repositório da Universidade de Lisboa. Recuperado em março 30, 2016. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/21113/1/22158_ulp034796_tm.pdf.
- Salomão, H. A. S. & Martini, M. (2007). A importância do lúdico na educação infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado. *Psicologia.pt – O Portal dos Psicólogos*. Recuperado em março 25, 2016. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0358.pdf>.
- Sant'ana, A. & Nascimento, P. R. (2011). A história do lúdico na educação. *Revemat*, 6, 19-36. Recuperado março 27, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/1981-1322.2011v6n2p19>.
- Santos, J. S. (2012). O lúdico na educação infantil. Trabalho apresentado no *Fórum Internacional de Pedagogia*. Parnaíba, Brasil.
- Santos, E. A. C. (2010). *O Lúdico no Processo Ensino-Aprendizagem*. Recuperado em abril 12, 2016. Disponível em: http://need.unemat.br/4_forum/artigos/elia.pdf.
- Schwartz, G. (2003). *Dinâmica Lúdica: Novos Olhares*. São Paulo: Manole.
- Spodek, B. (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Serviço de Educação e Bolsas – Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sousa, Alberto B. (2003). *Educação pela Arte e artes na educação*. 2º volume – drama e dança. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tezani, T. C. R. (2004). O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspectos cognitivos e afetivos. Recuperado em abril 1, 2016. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=621>.
- Ticli, D. & Calvetti, F. (2007). *Faz o teu jogo!* Lisboa: Paulus Editora.
- Tristão, M. B. (2010). *O lúdico na prática docente*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Trabalho de conclusão de curso para obtenção de Licenciatura em Pedagogia. Porto Alegre. Recuperado em março 27, 2016. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/39549/000825104.pdf>.

- Viana, F. & Teixeira M. (2002). *Aprender a ler – da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições ASA.
- Vygotsky, L. (2000). *A Formação Social da Mente*. 7ª Ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Wassermann, S. (1990). *Brincadeiras sérias na escola primária*. Lisboa: Coleção Horizontes Pedagógicos – Instituto Piaget.
- Winnicott, D. W. (1995). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago.
- Zabalza, M. (2007). *Qualidade em educação infantil*. Artimed Editora.

Legislação consultada

- Decreto-Lei n.º74/2006, de 24 de Março. *Diário da República, n.º60, Série I (A)*.
Lisboa: Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.
- Decreto-Lei n.º43/2007, de 22 de Fevereiro. *Diário da República, n.º38, Série I*. Lisboa:
Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º240/2001, de 30 de Agosto. *Diário da República, n.º201, Série I (A)*.
Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º241. (2001, 30 de Agosto). Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.
Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Despacho n.º16034/2010, de 22 de outubro. *Diário da República n.º206, Série II*.
Lisboa: Ministério da Educação.

ANEXOS

**ANEXO 1 – PROJETO EDUCATIVO
DA ESCOLA**

**ANEXO 2 – INQUÉRITO POR
QUESTIONÁRIO (GUIÃO)**

**ANEXO 3 – INQUÉRITOS
PREENCHIDOS PELOS
PARTICIPANTES**