

O USO DO JOGO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: UM ESTUDO SOBRE A PRÁTICA DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA

Maria Serrão¹ & Carolina Carvalho²

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa – Lisboa

mariaserrão10@gmail.com

Resumo

Pensar no jogo implica reflectir sobre as suas potencialidades no desenvolvimento da criança na educação pré-escolar. Na área da investigação já é consensual que o jogo promove o desenvolvimento da criança, neste sentido procurou-se conhecer e aprofundar esta temática, mais concretamente, sobre a prática pedagógica dos educadores e a sua exploração e que se pretende descrever nesta comunicação. Ou seja, com esta comunicação pretende-se dar a conhecer de que forma o jogo é utilizado nas áreas de conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e as estratégias utilizadas pelos educadores. Participaram no estudo 54 educadores que responderam a um inquérito por questionário em 17 escolas da Madeira com Pré-escolar e, através da observação, duas educadoras com metodologias diferentes, nomeadamente, o Movimento da Escola Moderna (MEM) e a Metodologia Tradicional (MT).

Em função dos dados recolhidos verificou-se que as educadoras consideram relevante a planificação, a avaliação, a organização e a disposição dos materiais para a ajudar a criança a construir novos saberes e a sustentar o processo de ensino-aprendizagem de forma significativa e diversificada.

Os resultados evidenciam, ainda, que as potencialidades do jogo no desenvolvimento da criança podem ser condicionadas, particularmente, pelo ambiente educativo, pela planificação, pelas metodologias adoptadas e pelas estratégias dos educadores.

Palavras-chave: Educação Pré-escolar; Prática Pedagógica do Educador de Infância; Desenvolvimento da Criança; Jogo.

¹ Educadora de Infância. Mestre em Educação na especialidade de Formação Pessoal e Social. Doutoranda em Psicologia da Educação no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

² Professora Doutora do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Introdução

O estudo apresentado nesta comunicação resulta de um trabalho mais amplo (Serrão, 2009), realizado num Concelho da Região Autónoma da Madeira, em que um dos objectivos delineados foi conhecer de que forma o jogo é utilizado nas áreas de conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e as estratégias utilizadas pelos educadores de infância na sua exploração através da observação, de duas educadoras com metodologias diferentes, nomeadamente, o Movimento da Escola Moderna (MEM) e a Metodologia Tradicional (MT), pretendeu-se conhecer e identificar as estratégias utilizadas pelas educadoras nas diferentes práticas pedagógicas.

Na educação pré-escolar o jogo pode constituir um recurso para promover a articulação de conteúdos na prática pedagógica dos educadores, nas diferentes estratégias usadas em contexto de sala e no desenvolvimento de diversas aprendizagens das crianças. Além disso, os educadores, através do jogo, podem obter informações sobre o comportamento social, colectivo e individual, das crianças, dos seus interesses e necessidades e, ainda, sobre as suas ideias nos mais variados temas. O jogo é, portanto, um meio ao alcance dos educadores de infância e, além da consciência das suas potencialidades, deve ser incluído nas suas práticas pedagógicas, tendo em vista o desenvolvimento global das crianças.

Neste sentido, a importância das actividades, desenvolvidas através do jogo, não deve ser desperdiçada e deve ocupar um lugar privilegiado na planificação do educador. Ideia enfatizada por Cabral (2001) quando diz que o “jogo infantil se apresenta caracteristicamente como jogo a que chamarei total ou integrado e do seu estudo depende em muito o conhecimento do desenvolvimento da criança, já que esta só se desenvolve, jogando” (p. 41).

Em síntese, as estratégias utilizadas pelo educador através do jogo contribuem para o desenvolvimento harmonioso de todas as potencialidades das crianças bem como para a sua estabilidade e segurança afectiva.

Alternativas Curriculares na Educação Pré-escolar

Pensar na escola enquanto lugar de decisão e de gestão curricular é pensar na prática pedagógica do educador enquanto actividade de investigação para a mudança. É pensar na escola enquanto espaço de reflexão e de diálogo entre os diferentes agentes de ensino, na medida em que a “reflexão favorece a emergência de uma nova cultura escolar, matriciada pelas dimensões do ser, do estar, do fazer, do conviver, do comunicar, do aprender e do fazer aprender” (Leite, Gomes & Fernandes, 2003, p. 7). E, de acordo com os autores, os educadores são uma peça basilar neste processo como agentes de práticas de gestão curricular na mudança e na melhoria da qualidade da educação.

A educação pré-escolar deve ser encarada como uma etapa que tem impacto na vida da criança, a curto e a longo prazo, e na base desta responsabilidade as práticas didáctico-pedagógicas dos educadores e a

gestão do currículo devem ser articuladas e assentes numa intencionalidade educativa. Neste sentido a implementação assertiva do currículo educativo na educação de infância, como salienta Siraj-Blatchford (2004), não pode ser encarada de uma forma isolada e não pode existir sem uma estrutura de apoio forte, enquadrada num contexto social e institucional favorável, assim como,

para criar e desenvolver um currículo sólido, os docentes têm de estar bem informados no que diz respeito ao desenvolvimento e à cultura infantis e também relativamente às matérias e às formas apropriadas de ‘ensinar’ crianças pequenas, de modo a que todas as crianças, no seu próprio contexto, possam ter acesso ao currículo (*idem*, p. 10).

Neste âmbito é importante dotar o educador com ferramentas que lhe permita fazer opções fundamentadas na teoria e que lhe permita adequar as suas práticas à sua filosofia educacional, aos interesses e às necessidades das crianças e das suas famílias.

A possibilidade do educador adoptar na sua prática pedagógica um modelo curricular promove o sucesso educativo, independentemente, das estratégias utilizadas, Formosinho (2002) adianta que o “modelo pedagógico, como contexto de conhecimentos partilhados na teoria e na prática, não retira, antes sublinha, as diferentes portas de entrada para a acção profissional renovada” (p. 79).

O desenvolvimento curricular, para a educação pré-escolar, ao longo dos tempos, tem suscitado muita reflexão e, tal como noutros níveis de ensino, não é uma questão pacífica e objectiva perante os teóricos do currículo. Assim, faz-se uma breve sùmula das alternativas curriculares que enfatizam as duas práticas pedagógicas observadas no estudo.

Movimento da Escola Moderna

O Movimento da Escola Moderna (MEM), segundo Niza (1998), “assenta num Projecto Democrático de autoformação cooperada de docentes, que transfere, por analogia, essa estrutura de procedimentos para o modelo de cooperação educativa nas escolas” (p. 139).

O MEM dá importância às técnicas pedagógicas de Freinet, em que a educação assenta na qualidade da organização participada, de modo a permitir na criança um clima livre de expressão, onde a interrogação é uma constante no dia-a-dia das crianças, onde valoriza-se as suas experiências, as suas opiniões e ideias de igual modo.

O MEM valoriza a interacção com a comunidade e aposta na forte articulação com as famílias, os vizinhos e as organizações da comunidade para que vários dos seus elementos se assumam como fonte de conhecimentos e de formação para o pré-escolar. A família e a comunidade são convidadas a participar nas sessões de animação semanais e nas diversas actividades, nas quais, de acordo com Niza (1998),

conta-se com o envolvimento e implicação das famílias e da comunidade, quer para resolver problemas quotidianos de organização, quer para que o jardim-de-infância possa cumprir o seu papel de mediador e de promotor das expressões culturais das populações que serve (p. 156).

Nesta perspectiva, o MEM é considerado uma comunidade de partilha de experiências que tem como princípios formativos a iniciação às práticas democráticas, a reinstituição dos valores e dos significados sociais e da reconstrução colaborativa da cultura.

Metodologia Tradicional

Na metodologia tradicional a prática pedagógica do educador assenta em actividades predefinidas e dirigidas, recorrendo muitas vezes à utilização de fichas baseadas nos pressupostos da aprendizagem tradicional. Carvalho e Diogo (2001) consideram esta prática como um modelo de intervenção didáctica centrada nos objectivos, ou seja, o educador na planificação define com exactidão os objectivos finais da aprendizagem em termos de resultados esperados e planeia as estratégias a apresentar às crianças.

A planificação do educador incide em temas de vida que partem de acontecimentos da vida social e permitem desenvolver um conjunto de actividades com maior ou menor sentido para as crianças, apostando em temáticas. O Natal, o Carnaval, a Páscoa, as Estações do Ano, o Dia do Pai, o Dia da Mãe, o Dia da Criança, os Santos Populares constituem alguns exemplos desses temas que são abordados na planificação do educador. Neste caso é o educador que decide e propõe o tema e as actividades que as crianças devem realizar, tentando suscitar “forçadamente” a sua curiosidade e não lhes garantindo um real poder de decisão (Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998).

Nesta metodologia a existência de um plano curricular, segundo Helm e Katz (citados em Formosinho & Azevedo, 2002), com unidades e sub-unidades caracterizam as aprendizagens da seguinte forma: a extensão das experiências de aprendizagem é predeterminada; os temas são determinados pelo currículo e pelo educador e podem ser, ou não, do interesse das crianças; o educador planifica previamente, apresenta os temas, desenha e prepara as experiências de aprendizagem; o educador define os objectivos gerais e os específicos baseados nas metas do currículo; o conhecimento é adquirido através de experiências planificadas pelo educador; os recursos materiais são providenciados pelo educador e as crianças pouco ou nada podem contribuir; os temas são introduzidos em tempos específicos determinados pelo educador ou podem ser integrados em várias áreas de conteúdo e ocupam uma parte do dia; as actividades são planificadas pelo educador, para a aprendizagem de conceitos específicos; a representação está relacionada com as actividades específicas e as actividades de representação são usadas repetidamente.

Metodologia

A opção metodológica do estudo assenta no paradigma interpretativo e numa investigação qualitativo de natureza descritiva, aquela que se afigura mais adequada atendendo aos objectivos e às valências das questões do estudo. Assim, as questões apresentadas na presente comunicação são: Quais são as diferenças nas práticas pedagógicas dos educadores de infância na abordagem do jogo, nas áreas de actividades? Como é explorado o jogo na educação pré-escolar?

Os métodos de recolha de dados incidiram na observação de diversas aulas de duas educadoras e na utilização de um questionário a um número mais alargado de participantes, com o objectivo de complementar as informações decorrentes da observação.

Métodos de Recolha de Dados

Nesta investigação as técnicas de recolha de dados foram a observação e os questionários, em que a observação discreta e estruturada serve para recolher dados nas duas salas das educadoras seleccionadas e os inquéritos para recolher informações relativas às concepções dos educadores de infância sobre as potencialidades do jogo no desenvolvimento da criança e as suas práticas pedagógicas, nas áreas de actividades, em todas as Escolas Básicas do 1º Ciclo com Pré-escolar de um Concelho da Região Autónoma da Madeira.

Considerando as técnicas adoptadas e os objectivos da investigação, as grelhas de observação e os questionários são os instrumentos de eleição para a recolha de dados. Todas as observações, nas duas Salas de Pré-escolar, foram feitas com o recurso às mesmas técnicas e os mesmos instrumentos de recolha (grelha de observação). Trata-se de uma técnica que aumenta a fiabilidade da investigação e que Esteves (2006) define como “fiabilidade intracodificador”, em que o mesmo investigador “em dois momentos diferentes de tempo classifica da mesma forma uma mesma unidade de registo” com os mesmos instrumentos e com as mesmas técnicas repete-se os procedimentos da observação do mesmo modo (p. 123).

Também, se elaborou um questionário para recolher informações de todas as Escolas Básicas do 1º Ciclo com Pré-escolar de um Concelho da Região Autónoma da Madeira de modo a conhecer as concepções dos educadores de infância sobre as potencialidades do jogo no desenvolvimento da criança e as suas práticas pedagógicas, nas várias áreas de actividades, no contexto da sala de aula.

Participantes

A selecção dos participantes fez-se com base nos seguintes critérios: duas educadoras de infância, de 2 Escolas Básicas do 1º Ciclo com Pré-escolar, com práticas pedagógicas diferentes e todas as crianças das salas envolvidas no estudo. Além das duas educadoras de infância e as respectivas crianças, fazem também

parte como participantes na investigação 54 educadoras de infância de 17 Escolas Básicas do 1º Ciclo com Pré-escolar de um Concelho da Região Autónoma da Madeira.

Apresentação e discussão de resultados

Análise das Observações: Estratégias utilizadas pelas duas educadoras

Observação: Educadora que se orienta pela MT

Na Figura 1 estão assinalados os registos observados nos itens seleccionados para verificar a frequência com que a educadora recorre às diferentes estratégias, nas actividades dinamizadas, no âmbito do jogo.



Figura 1: Estratégias utilizadas pela educadora da MT

Como se pode verificar, relativamente aos 11 itens da grelha de observação, a educadora utilizou com maior frequência as estratégias para promover a interacção com as crianças, para promover o diálogo entre crianças e para avaliar as aprendizagens e dificuldades, colocando questões sobre os jogos realizados nas áreas de actividades, ou seja, utilizou “sempre” estas estratégias, em 3 observações e, em 2 observações, “algumas vezes”. Porém, na utilização do jogo para promover aprendizagem cooperativa verificou-se que a educadora utilizou esta estratégia, em 5 observações, com o maior número de frequências registadas, ou seja, em 4 observações, “sempre” e, em 1 observação, “algumas vezes”. Por outro lado, a educadora utilizou com menor frequência as estratégias para promover o desenvolvimento motor e para fomentar o gosto pela escrita.

Assim, nas 5 observações, verificou-se que o jogo foi potencializado, quer nas 4 actividades em que a educadora na sua planificação utilizou o jogo para introduzir novos conteúdos, de acordo com áreas de

conteúdo das Orientações Curriculares, no grande grupo e no pequeno grupo, quer na actividade em que as crianças exploraram o jogo de forma lúdica.

Em linhas gerais, nesta sala verificou-se que estratégias utilizadas na planificação da educadora, no âmbito do jogo, incidiram em 2 áreas de conteúdo, na Área de Formação Pessoal e Social e na Área de Expressão e Comunicação, nomeadamente, no domínio da matemática e no domínio da expressão motora e dramática em que a educadora explorou jogos para promover o raciocínio lógico matemático e a criatividade da criança, tais como: jogos simbólicos, puzzles, jogos de enfiamento e blocos lógicos.

Observação: Educadora que se orienta pelo MEM

Na Figura 2 estão assinalados os registos observados nos itens seleccionados para verificar a frequência com que a educadora recorre às diferentes estratégias, nas actividades dinamizadas, no âmbito do jogo.



Figura 2: Estratégias utilizadas pela educadora do MEM

Em síntese, relativamente aos 11 itens, verificou-se que a educadora utilizou com maior frequência estratégias que visam promover a aprendizagem cooperativa, promover a linguagem, fomentar a escrita, encorajar a resolução de problemas, promover a interacção entre as crianças, valorizar as produções das crianças com elogios e sugestões e, por fim, as que visam promover o diálogo, ou seja, nestas 7 estratégias registaram-se, em 3 observações, o nível “sempre”. E, destas 7 estratégias, destacam-se com maior frequência as estratégias para promover a aprendizagem cooperativa, para promover a resolução de problemas e para promover a interacção entre as crianças, nestas 3 estratégias registaram-se, em 3 observações, o nível “sempre” e, em 2 observações, “algumas vezes”. Por outro lado, a educadora recorreu com menor frequência à estratégia para promover o desenvolvimento motor e para fomentar regras na sala.

Em linhas gerais, no cômputo das 5 observações, verificou-se que educadora utilizou o jogo como recurso para promover a articulação de conteúdos das diferentes áreas de conteúdo na sua prática pedagógica, ou seja, utilizou diferentes estratégias nas actividades, recorrendo ao jogo como um meio para o desenvolvimento de aprendizagens seguindo as linhas de orientação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. Verificou-se que o jogo foi potencializado, quer nas 3 actividades planificadas com o jogo para introduzir novas aprendizagens, quer nas 2 actividades em que as crianças exploraram o jogo de forma lúdica.

Especificamente, no domínio das áreas de conteúdo, verificou-se que nas actividades planificadas, no âmbito do jogo, as estratégias incidiram em 2 áreas, na Área de Formação Pessoal e Social e na Área de Expressão e Comunicação, nomeadamente, no domínio, da linguagem oral e abordagem à escrita e no domínio da expressão dramática, em que a educadora explorou jogos para promover a linguagem oral e a abordagem à escrita e a criatividade da criança, por exemplo, o jogo simbólico, os jogos de texto e os jogos de palavras. Neste sentido, na prática pedagógica observada, o jogo foi explorado nas vertentes lúdica e educativa nas actividades dinamizadas pela educadora, proporcionando oportunidades de aprendizagem nas crianças. Verifica-se que, neste modelo curricular, a diferenciação pedagógica vem quebrar a lógica de que as actividades devem ser as mesmas para todas as crianças.

Análise dos questionários aos educadores de infância

Concepção dos Educadores sobre o Jogo

Para verificar de que forma o jogo é utilizado nas áreas de conteúdo, segundo as linhas orientadoras das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar: a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão/Comunicação e a Área do Conhecimento do Mundo (ver figura 3). Assim:

No item 10.1 - *O jogo na Área de Formação Pessoal e Social é pouco relevante na promoção de valores quando é explorado livremente* - 70% das inquiridas discordam e 23% concordam, note-se que frase tem um sentido negativo.

No item 10.2 - *Os jogos na Área de Expressão e Comunicação, no domínio das diferentes formas de expressões motora, dramática, plástica e musical são mais relevantes quando são explorados livremente* - 35% das inquiridas discordam e 53% concordam.

No item 10.3 - *No domínio da matemática a maioria dos jogos existentes nas áreas são mais relevantes nas aprendizagens de conceitos e do espírito crítico quando são orientados* - 13% das inquiridas discordam e 76% concordam.

No item 10.4 - *O uso de jogos no domínio da linguagem é mais relevante quando é explorado na vertente lúdica do que na vertente educativa* - 41% das inquiridas discordam e 46% concordam.

E, por último, no item 10.5 - *Os jogos que envolvem a Área do Conhecimento do Mundo são mais utilizados no grande grupo* - 17% das inquiridas discordam e 65% concordam.

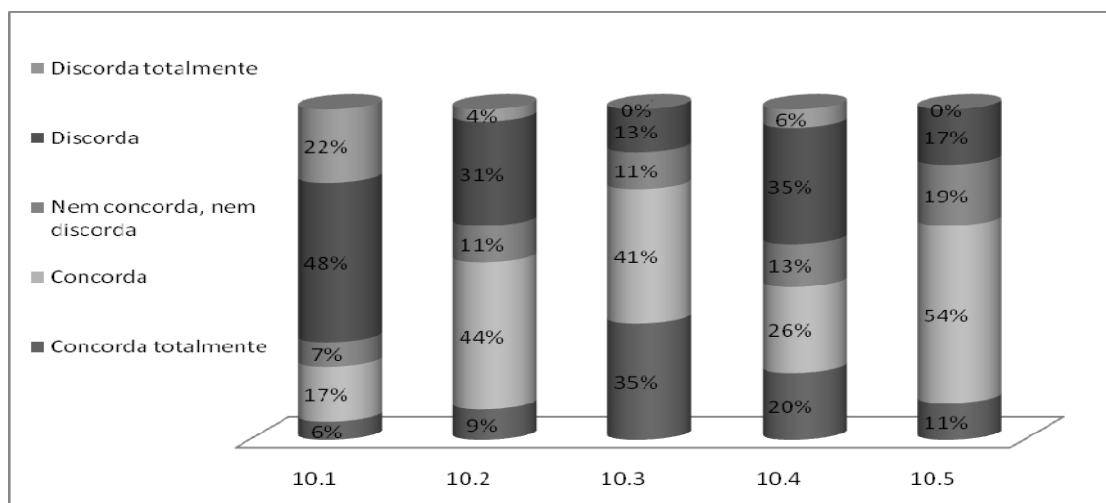


Figura 3: O jogo nas áreas de conteúdo.

Resumindo, verifica-se que nas opiniões das educadoras, considerando as potencialidades do jogo nas áreas de conteúdo, a maioria das inquiridas discorda que o jogo seja pouco relevante na promoção de valores na Área de Formação Pessoal quando é explorado de forma livre, como se pode verificar no item 10.1. No que se refere às potencialidades dos jogos na Área de Expressão e Comunicação, no domínio das diferentes formas de expressões motora, dramática, plástica e musical, são mais relevantes quando explorados livremente, 53% das inquiridas concordam. Por outro lado, quanto ao uso de jogos no domínio da linguagem é mais relevante quando explorado na vertente lúdica do que na vertente educativa, verifica-se que 46% das inquiridas concordam e 41% discordam. Por sua vez, em relação ao domínio da matemática, 76% das inquiridas concordam que os jogos são mais relevantes nas aprendizagens de conceitos e do espírito crítico quando são orientados pelos educadores. Verifica-se, ainda, que a maioria das inquiridas opina, que as actividades com jogos na Área do Conhecimento do Mundo têm mais relevância no grande grupo, ou seja, os jogos que envolvem esta área são mais utilizados no grande grupo.

Planificação do Jogo nas Áreas de Conteúdo

Relativamente à planificação do jogo nas áreas de conteúdo verifica-se que um número bastante significativo das inquiridas, 96%, respondeu que sim (ver figura 4).

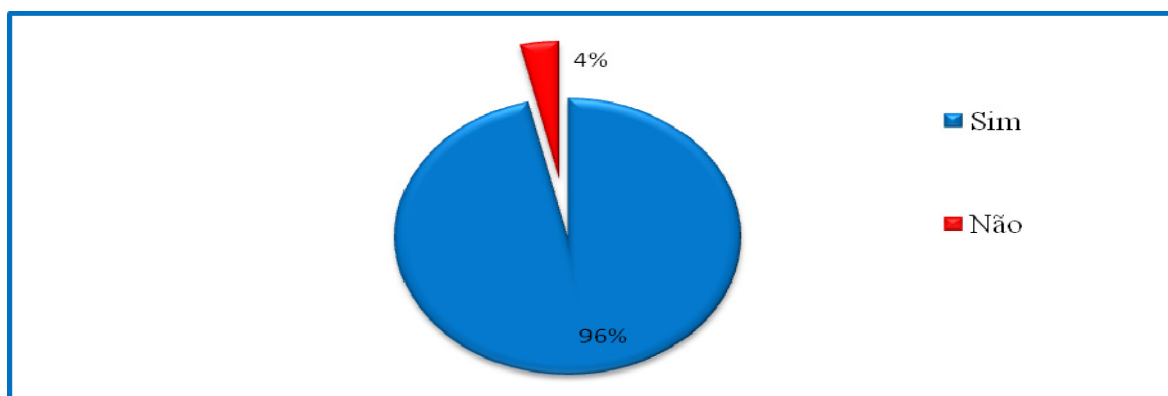


Figura 4: Planificação do jogo nas áreas de conteúdo.

Abordagem do Jogo nas Áreas de Conteúdo

No que concerne à utilização do jogo nas áreas de conteúdo das Orientações Curriculares verifica-se que a maioria das educadoras planifica o jogo considerando as áreas de conteúdo, assim procurou-se conhecer as áreas onde o jogo é planificado pelos educadores de infância. Neste sentido, verifica-se que a maioria das educadoras planifica o jogo em todas as áreas de conteúdo e, nomeadamente, na Área de Formação Pessoal e Social, na Área de Expressão e Comunicação e, mais concretamente, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e no domínio da matemática e na Área do Conhecimento do Mundo, com 34 registos no total das 54 inquiridas.

Discussão

A análise dos dados evidencia que, independentemente, de se orientarem ou não por um modelo curricular na sua prática pedagógica, as educadoras consideram o jogo como um meio para promover as aprendizagens no desenvolvimento da criança, ou seja, através do jogo a criança aprende e através dele torna-se mais fácil desenvolver outras actividades. As educadoras consideram que o jogo tem um grande valor educacional, quer na vertente lúdica/brincadeira, quer na vertente educativa, pois oferece vantagens nas actividades desenvolvidas no campo das aprendizagens da criança e contribui para melhorar a capacidade relacional, para promover o convívio social e a aprendizagem cooperativa.

Considerando a questão: Quais são as diferenças nas práticas pedagógicas dos educadores de infância na abordagem do jogo, nas áreas de actividades? Verifica-se em relação às metodologias de trabalho observadas que é possível inferir algumas diferenças entre as duas alternativas curriculares observadas. Quanto à educadora que se orienta por uma MT, verifica-se que o jogo é utilizado para introduzir e aprofundar os temas predefinidos, verificando-se a utilização de diferentes estratégias, a preparação dos materiais e do espaço para promover novas aprendizagens e novos conteúdos de acordo com os objectivos traçados na planificação mensal. Verifica-se que o jogo é potencializado mais no grande grupo do que no pequeno grupo nas actividades dinamizadas pela educadora. Por sua vez, na educadora que se orienta pelo

MEM, verifica-se que o jogo é utilizado como recurso para promover a articulação de conteúdos, verificando-se a utilização de diferentes estratégias para promover novas aprendizagens nas crianças, ou seja, o jogo é potencializado de uma forma mais diferenciada de acordo com os pressupostos do modelo curricular.

Os resultados das cinco observações em cada sala indicam que existem algumas diferenças na abordagem do jogo nas áreas de actividades, considerando os currículos preconizados das duas educadoras do estudo. Na sala, onde a educadora se orienta pela metodologia tradicional, verifica-se que a planificação das actividades com jogos é feita a médio prazo. Neste caso, o planeamento a médio prazo, segundo Fisher (2004), tem a “ver com a *continuidade* e a *progressão* entre um determinado estágio de cada área de aprendizagem” e para isso “recorre-se a esquemas de trabalho, políticas de currículo e ao planeamento a longo prazo, e identificam-se os conceitos, capacidades e conhecimentos e atitudes que serão apresentados às crianças durante um certo período de tempo”, na lógica de que todo o currículo está estruturado nas “diferentes áreas de aprendizagem através de temas ou tópicos” (p. 26).

Por outro lado, a educadora que se orienta pelo MEM, verifica-se que a planificação das actividades com jogos é feita a curto prazo e, segundo Fisher (2004), o planeamento a curto prazo diferencia o currículo segundo as diferentes necessidades das crianças, ou seja, “está relacionado com a *diferenciação* e com o planeamento das necessidades de grupos específicos ou de crianças individuais” (p. 26).

Considerando a questão: *Como é explorado o jogo na educação pré-escolar?* Os resultados indicam que as actividades desenvolvidas através de jogos ocupam um lugar privilegiado na planificação das educadoras inquiridas.

No que se refere às frequências das estratégias utilizadas verifica-se através do questionário que as educadoras recorrem com maior frequência às estratégias que promovem o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento socioafectivo das crianças. No desenvolvimento cognitivo as educadoras recorrem geralmente ou quase sempre às seguintes estratégias: 81% utiliza jogos de construção e de memorização; 80% utiliza jogos que desenvolvem a linguagem; 63% utiliza jogos para fomentar o gosto pela escrita. Também, no desenvolvimento socioafectivo, as educadoras recorrem geralmente ou quase sempre às seguintes estratégias: 76% utiliza jogos que promovem iniciativa, interacção, regras e autonomia; 67% utiliza o jogo para proporcionar momentos de concentração e de socialização; 58% utiliza jogos simbólicos e cooperativos.

Por outro lado, verifica-se que as educadoras recorrem com menor frequência às seguintes estratégias: 43% realiza jogos orientados no pequeno grupo, em todas as áreas; 39% coloca questões sobre os jogos que as crianças exploram; 36% planifica e avalia os jogos com as crianças no pequeno grupo; 34% faz registos do comportamento social e individual das crianças quando jogam; 26% planifica jogos que não existem na sala; 15%, apenas, explora jogos didácticos no computador.

Quanto às observações, nas duas salas do estudo, os resultados indicam que as estratégias utilizadas nas actividades têm intencionalidades educativas diferentes, considerando o grupo de crianças e as suas metodologias de trabalho.

Considerações Finais

Os resultados indicam que a maioria das educadoras planifica o jogo em todas as áreas de conteúdo, na Área Formação Pessoal e Social, na Área de Expressão e Comunicação, sobretudo, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e no domínio da matemática e na Área do Conhecimento do Mundo. Tratam-se de áreas que são referidas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e, que segundo Silva (2002), as “diferentes áreas de conteúdo partem do nível de desenvolvimento da criança, da sua actividade espontânea e lúdica, estimulando o desejo de criar, explorar e transformar, para incentivar formas de acção reflectida e progressivamente mais complexa” (p. 48).

O estudo permitiu verificar que o jogo faz parte do dia-a-dia nas salas de educação pré-escolar, quer como actividade espontânea, quer como actividade orientada, fazendo jus às grandes potencialidades do jogo. Ideia fundamentada por Gruppe (citado em Ortiz, 2005), ao afirmar que o “verdadeiro valor do jogo reside na quantidade de oportunidades que oferece para que a educação possa ser levada a cabo” (p. 10). Também, Neto (1995) adianta que as actividades com jogos são “um momento preciso para que o educador possa manter uma actividade de escuta e de observação das características motoras, simbólicas, afectivas e relacionais das crianças” (p. 69).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cabral, A. (2001). *O jogo no ensino*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Carvalho, A., & Diogo, F. (2001). *Projecto Educativo*. (4ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. A. Lima, & J. A. Pacheco (Eds.), *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Fisher, I. (2004). A relação entre o planeamento e a avaliação. In I. Siraj-Blatchford (Ed.), *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância* (pp. 21-40). Lisboa: Texto Editores.
- Formosinho, J. O. (2002). O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: Entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In J. O. Formosinho, & T. M. Kishimoto (Eds.), *Formação em contexto: Uma estratégia de integração* (pp. 41-88). São Paulo: Pioneira Thomson.
- Formosinho, J. O., & Azevedo, A. (2002). Uma pesquisa cooperada sobre o processo de construção da qualidade. In J. O. Formosinho, & T. M. Kishimoto (Eds.), *Formação em contexto: Uma estratégia de integração* (pp. 110-152). São Paulo: Pioneira Thomson.
- Katz, L., Ruivo, J., Silva, M., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Leite, C., Gomes, L., & Fernandes, P. (2003). *Projectos curriculares de escola e de turma: Conceber, gerir e avaliar*. (5ª ed.). Lisboa: ASA Editores, S.A.
- Neto, C. (1995). *Motricidade e jogo na infância*. Rio de Janeiro: Editora Sprint, Lda.
- Niza, S. (1998). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. O. Formosinho (Ed.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 137-159). (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Ortiz, J. P. (2005). Aproximação teórica à realidade do jogo. In J. A. M. Murcia (Ed.), *A aprendizagem através do jogo* (pp. 9-28). Porto Alegre: Artmed.
- Serrão, M. (2009). O Educador de infância e o jogo no desenvolvimento da criança. Tese de mestrado inédita, Universidade de Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências.
- Silva, M. (2002). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. (2ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação.
- Siraj-Blatchford, I. (2004). Critérios para determinar a qualidade na aprendizagem das crianças entre os três e os seis anos. In I. Siraj-Blatchford (Ed.), *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância* (pp. 10-20). Lisboa: Texto Editores.