



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Marisa de Jesus Gonçalo Ruivo Cunha

O Lúdico na Perspetiva Educativa

Marisa de Jesus Gonçalo Ruivo Cunha **O Lúdico na Perspetiva Educativa**

UMinho|2013

outubro de 2013



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Marisa de Jesus Gonçalo Ruivo Cunha

O Lúdico na Perspetiva Educativa

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Estudos da Criança
Área de Especialização em Associativismo e
Animação Sociocultural

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Teresa Sarmento

outubro de 2013

Declaração

Nome: Marisa de Jesus Gonçalo Ruivo Cunha

Endereço Eletrónico: ruivo43@hotmail.com

Título da Dissertação: O lúdico na Perspetiva Educativa

Orientador: Professora Doutora Teresa Sarmento

Ano de conclusão: 2013

Designação do Mestrado: Mestrado em Estudos da Criança, Área de Especialização em Associativismo e Animação Sociocultural

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA DISSERTAÇÃO, APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, ___/___/___

Assinatura: _____

Na criança que brinca
Há um herói que dorme,
E que às vezes se descobre num instante.
(Chateau, 1987:125)

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, pelo apoio incondicional que sempre me tem dado e pela pessoa incrível que é.

A uma pessoa especial, que mesmo hoje não estando presente, em muito contribui para a pessoa que sou, o meu pai.

Ao meu marido, pelo apoio, carinho e força que me deu ao longo desta caminhada. O seu encorajamento foi deveras fundamental, para conseguir terminar mais uma etapa da minha vida.

À minha orientadora, Professora Doutora Teresa Sarmento, pela disponibilidade e apoio prestado ao longo deste percurso.

A amizade e companheirismo da Cecília Joana Silva, que ao longo desta jornada partilhou horas de trabalho, palavras de incentivo e motivação.

A todos os amigos que me apoiaram nos momentos difíceis e me deram palavras de conforto e de incentivo.

Não posso deixar de agradecer aos meus alunos, pois são eles que me inspiram e fazem acreditar que, mesmo nas circunstâncias atuais, o professor continua a ser uma pessoa fundamental, promotor da construção e desenvolvimento da aprendizagem, tornando-os cidadãos responsáveis e participantes.

A todos o meu mais sincero

Obrigada!

RESUMO

A realidade educacional tem sofrido muitas alterações, e, no que diz respeito ao brincar, nem sempre foi considerada da mesma forma. Para muitos profissionais da educação tradicional, e mesmo alguns professores de hoje, consideram que a brincadeira, só pode acontecer no recreio, ou seja, como um ato de recreação e de lazer. Nesse sentido, parece-nos interessante e fundamental investigar, o contributo do lúdico no ensino-aprendizagem e se o mesmo é aplicado, e de que forma, pelos docentes nas suas práticas pedagógicas.

Com este projeto pretendemos também aferir qual a importância que as atividades lúdicas despertam nas crianças.

Para o esclarecimento e fundamento de toda esta problemática foi necessário pesquisar e estabelecer um quadro teórico, o qual se centra na importância e contributo das atividades lúdicas em todo o processo educativo.

Para conseguirmos apurar as informações e alcançarmos os nossos objetivos foi realizada uma entrevista a oito professoras do 1.ºCiclo e foram aplicadas grelhas com diversas atividades para a seleção das mesmas a 24 alunos de uma turma do 1.º ano.

Depois de analisados todos os dados recolhidos e baseados em toda a parte teórica consultada, podemos constatar que as atividades lúdicas são um excelente recurso pedagógico e promovem a socialização, pois o brincar desperta um incessante e deslumbrante interesse na criança.

Palavras-chave: Lúdico, Brincar, Aprendizagem, Formação

ABSTRACT

The educational reality has suffered enormous changes and “play” has had different acceptations throughout time. For many traditional education professionals and even some teachers today, “play” should be confined to the playground, as a recreational or leisure act. Therefore, we feel it to be interesting and fundamental to investigate the contribution of leisure in the teaching-learning process, if it is used, and how it is used by teachers in their pedagogical practices.

We also seek, with this project, to assess the importance aroused by recreational activities in students.

To clear and fundament all these issues it was necessary to research and establish a theoretical board centred on the importance and contribution of recreational activities regarding the educational process.

In order to establish information and achieve our purposes we conducted interviews to eight teachers of 1.º cycle (elementary school) and applied grids with different activities for them to make a selection and use with 24 first grade students.

After analysing the data and using the theory as support, we can acknowledge that recreational activities are an excellent pedagogical resource and promote socialisation because “play” arouses a stunning and constant interest in the children.

Keywords: leisure, play, learning, training

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	15
I Parte: Enquadramento Teórico	17
Capítulo I: O contributo do lúdico no desenvolvimento da aprendizagem	19
1.1. A cultura lúdica.....	21
1.2. O Lúdico na Educação.....	28
1.3. A importância do lúdico na aprendizagem	33
1.4. A relevância das áreas de expressões/ tecnologias no ensino-aprendizagem ou na prática pedagógica	38
Capítulo II - Organização/Gestão da Prática Pedagógica	47
2.1. A importância da planificação	49
2.2. A importância do currículo	52
2.3. A importância dos programas de português e de matemática	58
2.4. A importância da criatividade/motivação.....	65
2.5. A importância do papel do professor.....	70
2.6. A importância da formação dos professores	77
II Parte: Enquadramento Empírico.....	85
CAPÍTULO III: Metodologia, Objeto de Estudo e Análise de Dados	87
I Parte – Metodologia e Objeto de Estudo	89
3.1. Identificação e justificação do Problema.....	90
3.2. Questão de partida.....	91
3.3. Objetivos da pesquisa e questões de estudo.....	91
3.4. Procedimentos metodológicos.....	92
3.5. Caracterização do contexto do estudo.....	96
II - Parte – Análise de Dados.....	97
4. Análise e interpretação de dados	97
4.1. Análise das grelhas das atividades.....	113
CONCLUSÃO	125
BIBLIOGRAFIA	127

ANEXOS 145

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro N.º 1 - Razões para brincar.....	26
Quadro N.º 2 - Definições de Educação	29
Quadro N.º 3 - O Lúdico na Escola.....	33
Quadro N.º 4 - Importância do Brincar / Jogar na aprendizagem.....	36
Quadro N.º 5 - Definição das cinco categorias.....	42
Quadro N.º 6 - Porquê Planificar?.....	49
Quadro N.º 7 - Razões para Planificar.....	50
Quadro N.º 8 - O que se entende por currículo.....	53
Quadro N.º 9 - Os 10 mandamentos do jogo na aula de Matemática	62
Quadro N.º 10 - Vantagens da aprendizagem cooperativa	69
Quadro N.º 11 - Princípios orientadores das estratégias.....	70
Quadro N.º 12 - O Professor e a aplicação das estratégias	72
Quadro N.º 13 - Características do professor	74
Quadro N.º 14 - Tipos de Formação	81
Quadro N.º 15 - Género, idade e habilitações das professoras.....	98
Quadro N.º 16 - Anos de serviço e ano de escolaridade em que lecionam no ano em que decorre a investigação.....	99

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico N° 1- Distribuição das atividades segundo as opções das crianças durante a semana de 18 a 21 de fevereiro de 2013	113
Gráfico N° 2 - Distribuição das atividades segundo as opções das crianças durante a semana de 25 de fevereiro a 1 de março de 2013	114
Gráfico N° 3 - Distribuição das atividades segundo as opções das crianças durante a semana de 4 a 8 de março de 2013	115
Gráfico N° 4 – Distribuição das atividades segundo as opções das crianças durante a semana de 11 a 15 de março de 2013.....	116
Gráfico N° 5 - Distribuição das atividades segundo as opções das crianças durante a semana de 2 a 5 de abril de 2013.....	117
Gráfico N° 6 - Distribuição das atividades segundo as opções das crianças durante a semana de 8 a 12 de abril de 2013	118
Gráfico N° 7 - Distribuição das atividades segundo as opções das crianças durante a semana de 15 a 19 de abril de 2013	119
Gráfico N° 8 - Distribuição das atividades segundo as opções das crianças durante a semana de 22 a 26 de abril de 2013	120
Gráfico N° 9 - Distribuição das atividades segundo as opções das crianças durante a semana de 29 de abril a 3 de maio de 2013.....	121
Gráfico N° 10 - Distribuição das atividades segundo as opções das crianças durante a semana de 29 a 15 de março de 2013.....	122

INTRODUÇÃO

Esta investigação realizou-se no âmbito do curso de mestrado Estudos da Criança, com a área de especialização em Associativismo- Animação Sociocultural. O tema de estudo é “ O Lúdico na Perspetiva Educativa”.

A escolha deste tema surgiu, primeiramente, pela necessidade de refletir sobre a importância do lúdico no domínio educacional, nomeadamente o contributo deste no processo do ensino/aprendizagem.

Deste modo, pretendemos também aferir se os profissionais de educação aplicam atividades lúdicas nas suas práticas pedagógicas e se os mesmos se sentem à vontade para as colocar em prática.

O estudo desta temática ocorreu também pelo facto de perceber a relevância e urgência de dotar os professores de formação permanente, principalmente na área do lúdico. Como defende Santos (1997:13):

“ Ao entender a educação como um processo historicamente produzido e o papel do educador como agente desse processo, que não se limita a informar, mas ajudar as pessoas a encontrarem a sua própria identidade de forma a contribuir positivamente na sociedade e que a ludicidade tem sido enfocada como uma alternativa para a formação do ser humano, pensamos que os cursos de formação deverão se adaptar a esta nova realidade”.

A importância deste estudo justifica-se também da ânsia de descobrir e desbravar novos conhecimentos sobre a temática em causa.

Muitos teóricos de renome, nomeadamente Piaget, Vygotsky, Kishimoto, Wallon, Chateau entre outros defendem a importância das brincadeiras, dos jogos, entre outras atividades lúdicas para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Para Chateau (1975:67), “ver jogar é já para a criança uma fonte de prazer certo, é participar um pouco no jogo, é mergulhar na atmosfera dos grandes”.

Este trabalho está estruturado em quatro capítulos, os quais abarcam um maior número de informações, com o grande propósito de incentivar todos os leitores, nomeadamente, os professores levando-os a descobrir e valorizar o mundo da ludicidade, colocando-a em prática no terreno educativo.

A primeira parte deste relatório corresponde ao quadro teórico, na qual colocamos a pesquisa bibliográfica que achamos pertinente e fundamental ao desenvolvimento deste trabalho.

O quadro de referência teórica é constituído por dois capítulos. No primeiro capítulo apresentaremos a definição da cultura lúdica, onde o brinquedo, o jogo, a brincadeira assumem um papel substancial no desenvolvimento integral da criança. Faremos também referência à importância do lúdico na educação, nomeadamente, na aprendizagem. No segundo capítulo, referente ainda ao quadro teórico, dedica-se à organização/gestão da prática pedagógica, dando relevo à importância do papel do professor e à formação do mesmo na implicação do sucesso no processo ensino-aprendizagem, no qual, a criatividade e a motivação são ingredientes essenciais e indispensáveis.

No terceiro capítulo deste trabalho faremos o delineamento do problema/objeto de estudo, a definição da metodologia utilizada, a indicação da população e da amostra e a caracterização do contexto.

No quarto capítulo destacam-se as contribuições da pesquisa, a análise sobre todo o trabalho e os resultados obtidos.

Finalizamos o nosso trabalho com algumas conclusões que resumem todo o caminho trilhado, realçando aspetos importantes da pesquisa. Por fim, apresentamos as referências bibliográficas consultadas e os anexos que auxiliaram a realização deste projeto de investigação.

I Parte: Enquadramento Teórico

Capítulo I : O contributo do lúdico no desenvolvimento da aprendizagem

1.1. A cultura lúdica

“ (...) Ela (a criança) não tem capacidade para considerar as noções adultas de mundo de fantasia e mundo real. Ela só conhece um mundo, e este é exatamente o mundo real no qual e com o qual brinca. Ela não está brincando de viver. Brincar é viver.”

(Pearce, 1987:181)

Miranda (2001: 20) defende que o jogo, o brinquedo e a brincadeira estão presentes na vida do homem, desde sempre, e é através do jogo que “...desde os primórdios o homem sempre buscou o autoconhecimento e o de seu círculo. Do nascimento até à morte, convivemos com o elemento lúdico”.

Neste seguimento, Brougère (1998: 23) considera que a preexistência de uma cultura define o jogo e permite que este seja possível e também “ ... faz dele mesmo em suas formas solitárias, uma atividade cultural que supõe a aquisição de estruturas que a criança vai assimilar de maneira mais ou menos personalizada para cada atividade lúdica”.

O mesmo autor entende que a cultura lúdica é o “...conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo” (ibid.: 23). Brougère salienta que é necessário ver no jogo “ o lugar de emergência e de enriquecimento dessa cultura”(ibid.:23), tornando assim o jogo possível e permitindo de uma forma progressiva, enriquecer a atividade lúdica.

“ A cultura lúdica é, então, composta de um certo número de esquemas que permitem iniciar a brincadeira, já que se trata de produzir uma realidade diferente daquela da vida quotidiana: os verbos no imperfeito, as quadrinhas, os gestos estereotipados do início das brincadeiras compõem assim o vocabulário cuja aquisição é indispensável ao jogo.” (ibid.:24).

O autor acima citado refere ainda que o que compõe a “ cultura lúdica” de uma determinada sociedade é o “ conjunto das regras de jogos disponíveis para os participantes, e por sua vez, “as regras que um indivíduo conhece compõem a sua própria cultura lúdica” (ibid.: 24).

Relativamente à criança, o autor supra citado diz que esta obtém e faz a sua cultura brincando: “ Há jogo quando a criança dispõe de significações, de esquemas em estruturas que ela constrói no contexto de interações sociais que lhe dão acesso a eles” (ibid.:28).

Assim sendo, a criança “*co-produz sua cultura lúdica*”, de uma forma diversificada e de acordo com as pessoas, a idade, o sexo e o meio social.

O mesmo autor ressalta o facto de que a cultura lúdica é um conjunto de elementos que a criança pode usar para mostrar os seus jogos. Defende também que há uma relação profunda entre “ jogo e cultura, jogo e produção de significações, mas no sentido de que o jogo produz a cultura que ele próprio requer para existir. É uma cultura rica, complexa e diversificada” (ibid.:30):

“...O jogo, como já foi referido, é intrínseco e várias definições são apresentadas por diversos autores. Caetano diz que “não existe uma definição universal, mas sim várias versões, as quais vão desde a interpretação do jogo como uma actividade na qual o jogador entrega-se pelo prazer que esta proporciona, como meio de recreio e distracção, uma brincadeira infantil e mesmo um passatempo sujeito a regras onde em geral se arrisca dinheiro” (ibid.:30).

Na mesma direcção, Pereira (2009) diz que as crianças produzem cultura a partir das relações sociais que estabelecem com os adultos e através da sua imaginação reproduzem desejos.

Paschoal (2001:10) refere que “ Brincando a criança internaliza os conhecimentos de sua cultura e desenvolve as relações sociais, aprendendo a se conhecer melhor e a conhecer os outros”.

Pereira (2009) também faz referência à “cultura do consumo” a qual, no entender do autor, tem “moldado o campo social, construindo desde muito cedo na criança e no adolescente a experiência do consumo”. Mostra também que fazem parte da vida da criança os brinquedos, os jogos industrializados, informatizados.

No entender de Piaget (1998: 239), “ o jogo constitui-se em expressão e condição para o desenvolvimento infantil, já que as crianças quando jogam assimilam e podem transformar a realidade”.

Chateau (1975: 160), relativamente ao jogo, afirma que

“O jogo é, portanto, sob as suas duas formas essenciais de exercício sensório – motor e de simbolismo, uma assimilação do real à actividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos activos de educação das crianças exigem todos que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil”.

O mesmo autor refere ainda que a criança que mais joga, torna-se num ser mais bem dotado. Através do jogo ela coloca em ação todas as capacidades pertencentes à sua “estrutura peculiar, realiza as potencialidades virtuais que afloram sucessivamente à superfície de seu ser, assimila-as e desenvolve-as, une-as e complica-as, coordena o seu ser e dá-lhe vigor”. (ibid.:17)

Isenberg & Quisenberry (1998, cit in Wassermann,1994:29) referem que existem várias formas de o jogo favorecer o desenvolvimento pessoal da criança.

“Jogar desperta a criatividade. Dá prazer. As crianças gostam de jogar e divertem-se enquanto jogam... Através do jogo constroem o seu conhecimento conceptual. À medida que crescem a nível de flexibilidade, da capacidade inventiva, as crianças crescem em termos de autoconfiança, de confiança na sua capacidade para realizarem tudo o que se empenharem em realizar, crescem em termos de poder pessoal”.

Para Tezani (2006:1), o conceito de brincar é definido como algo espontâneo, no qual a criança explora de uma forma natural a sua criatividade. “O jogar é essencial para que ela manifeste a sua criatividade de maneira integral. Apenas sendo criativa é que a criança descobre seu próprio eu.”.

Segundo Miranda (2001: 28) existem quatro componentes comuns ao jogo, as quais passaremos a referir:

- A definição do número de jogadores;
- A definição do local;
- As regras como jogar;
- Os objetivos pretendidos.

Para melhor reforçar a importância destes quatro elementos no jogo, Evans (1979, cit in Miranda, 2001:29) salienta que:

“(…) primeiro, deve haver vários jogadores ou participantes. Pode haver uma grande variação nos números, no grau em que eles podem agir igualmente ou dentro de limites diferentes, e em até que ponto eles têm de cumprir condições para jogar. (...) Todo o jogador tem de acontecer em um cenário onde os jogadores interajam entre si. (...) O terceiro componente normalmente é um conjunto de regras ou limitações (...) dentro do qual os jogadores têm de agir. (...) Todas as contingências normais foram previstas e são cobertas pelas regras. (...) O quarto componente é a meta ou o objetivo perseguido pelos jogadores (Op. Cit., Tradução livre)

Segundo Wallon (1998:73-74) o jogo não é aquele que necessariamente não exige esforço, em relação e em contrapartida ao trabalho quotidiano, “porque o jogo pode exigir e fazer libertar quantidades de energia muito mais consideráveis do que as necessárias para uma tarefa obrigatória”.

O mesmo autor caracteriza o jogo das seguintes formas:

- Jogos Funcionais- São aqueles que consistem em pequenos movimentos, sons ou ruídos. Nestes jogos reconhece-se, “ uma atividade à procura de efeitos”;
- Jogos de Ficção- Estes jogos referem-se ao brincar, como por exemplo, brincar às bonecas. Nestes jogos, a atividade que intervém, é de compreensão mais complexa;
- Jogo de Aquisição- Nestes jogos, a criança escuta, observa, tenta perceber e compreender o que vê, de uma forma absorvente;
- Jogos de Fabricação- Nestes jogos, a criança tenta reunir, combinar, transformar os objetos, ou mesmo criar outros, de uma forma divertida.

A brincadeira/brincar é vista de uma forma ampla e muito valorizada por vários autores, os quais passamos a mencionar:

Segundo Ferran *et al* (1979: 15), “todas as crianças brincam, procuram brincar, desejam brincar; lamentam não brincar, pedem brincadeira (...) É pois indiscutível que o jogo preenche as funções psicossociais, afectivas e intelectuais no devir infantil.”

Para Lourenço (1993: 61) “deixar brincar as crianças é garantir-lhes o seu direito a serem crianças, por um lado, mas também promover-lhes o seu desenvolvimento psicológico, por outro”.

Weissler e McCall (1976, cit in Bailey e Wolery, 1984: 209), pesquisaram várias definições de “brincar” e apresentaram a seguinte:

“Brincar consiste em comportamentos e sequências comportamentais que são dominados pelo organismo mais do que pelo estímulo, comportamentos que parecem intrinsecamente motivados e aparentemente assumidos para “seu próprio proveito” e que são conduzidos com relativa descontração e afecto positivo”.

Para Velasco (1996), a brincadeira por se demonstrar de uma forma espontânea, sem nenhum tipo de compromisso e obrigatoriedade por um resultado final e por ser uma atividade de interesse da criança, desenvolve a atenção e concentração da mesma, levando-a a pensar, criar e conhecer novas palavras, situações, sentimentos e habilidades.

No entender de Kishimoto (2001:21), a brincadeira é “ a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica.”A mesma autora afirma que é o “lúdico em ação” e que assim sendo, “ o brinquedo e brincadeira relacionam-se diretamente com a criança e não se confundem com o jogo”(ibid.:21).

Relativamente ao brinquedo Kishimoto (2001) acrescenta que “não pode ser reduzido à pluralidade de sentidos do jogo, pois conota a criança e tem uma dimensão material, cultural e técnica. Enquanto objeto, é sempre suporte de brincadeira.”(ibid.:21). A autora refere ainda que o brinquedo “ É o estimulante material para fazer fluir o imaginário infantil”(ibid.:21).

Segundo Bomtempo (2001:68), “ O brinquedo aparece como um pedaço de cultura colocado ao alcance da criança. É seu parceiro na brincadeira. A manipulação do brinquedo leva a criança à ação e à representação, a agir e a imaginar.”

Para Vygotsky (1998:131), o brinquedo tem uma grande importância na construção do conhecimento.

“... o brinquedo cria na criança um nova forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionando seus desejos a um ´eu` fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições

de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade”.

Ainda na linha do pensamento do brincar, Lourenço (1993:61) sublinha que “deixar brincar as crianças é garantir-lhes o seu direito a serem crianças, por um lado, mas também promover-lhes o seu desenvolvimento psicológico.”.

Piaget (1971, cit in Bomtempo, 2001:59), no que respeita ao ato de brincar, diz que “quando a criança brinca, a criança assimila o mundo à sua maneira, sem compromisso com a realidade, pois a sua interação com o objeto não depende da natureza do objeto mas da função que a criança lhe atribui”.

Sobre este tema, Santos (1997:56), corrobora a ideia da importância de brincar, no sentido de que é a partir das atividades lúdicas que “... a criança assimila valores, adquire comportamentos, desenvolve diversas áreas de conhecimento, exercita-se fisicamente e aprimora habilidades motoras”. A criança, ao conviver com outras crianças, aprende as diferentes formas de interagir, de partilhar, de se relacionar e de compreender o outro, tornando-se assim um ser sociável. “No mundo lúdico a criança encontra equilíbrio entre o real e o imaginário, alimenta sua vida interior, descobre o mundo e torna-se operativa” (ibid.:56).

Rosamilha (1979:49) apresenta uma síntese sobre as razões que justificam o brincar das crianças, as quais passaremos a mencionar:

Quadro N.º 1 - Razões para brincar

Razões para brincar	
1	“As crianças brincam porque têm excesso de energias”;
2	“As crianças brincam porque esse é um instinto que as leva a preparar-se para a vida futura”;
3	“As crianças brincam porque a hereditariedade e o instinto as levam a recapitular as actividades ancestrais importantes para o indivíduo”;
4	“As crianças brincam para descarregar suas emoções de forma catártica”;

5	“As crianças brincam porque é agradável. O jogo é importante pelo seu aspecto heróico”;
6	“O brincar é um aspecto de todo comportamento. Ele está implícito na assimilação que o indivíduo realiza em relação à realidade”.

Fonte: Rosamilha,1979:49

Ainda na perspectiva do brincar, Salomão, Martini e Jordão (2007:12) salientam o “brincar ao faz de conta”, no qual as crianças procuram imaginar, imitar, representar e comunicar, mostrando que uma coisa pode ser outra e uma pessoa pode representar uma personagem, ou que uma criança pode ser um animal ou um objeto.

Neste contexto, para as autoras acima citadas, brincar é:

“ ...um espaço no qual se pode observar a coordenação das experiências prévias das crianças e aquilo que já conhecem, utilizando a ativação da memória, atualizam seus conhecimentos prévios, aplicando-os e transformando-os por meio da criação de uma situação nova. Brincar constitui-se dessa forma, em uma atividade interna das crianças baseadas no desenvolvimento da imaginação e na interpretação da realidade, sem ser ilusão ou mentira”(ibid.:12).

Neste sentido, a importância da participação dos pais nas brincadeiras e nos jogos dos seus filhos é fundamental, e tal como refere Rocha (2000:75), “Brincando com ela, no mundo do faz-de-conta, irá enriquecer ainda mais estes momentos que só acontecem uma vez, e são vivenciados na infância (...). A criança brinca procurando interpretar o que está à sua volta, e imitar o que vai fazer ou ser um dia.”

Gross (1901, cit in Chateau, 1975: 29) refere que o “jogo é uma preparação para a vida” na medida que é “pelo jogo que a criança conquista pela primeira vez a autonomia, a personalidade e, até, os esquemas práticos de que na actividade adulta terá necessidade”.

Nesta consonância da visualização do jogo para o adulto e para a criança, o autor realça ainda que para a criança o jogo representa o mesmo que o trabalho para o adulto. “ O adulto se sente forte com as suas obras, do mesmo modo que a criança se torna maior com os seus êxitos lúdicos” (ibid.:38).

Terminamos com as palavras de Dallabona e Mendes (2004: 10), as quais enaltecem a importância do jogo, da brincadeira e do brinquedo na atividade lúdica:

“É por intermédio da atividade lúdica que a criança se prepara a vida, assimilando a cultura do meio em que vive, a ela se integrando, adaptando-se às condições que o mundo lhe oferece e aprendendo a competir, cooperar com os seus semelhantes e conviver como um ser social. Além de proporcionar prazer e diversão, o jogo, o brinquedo e a brincadeira podem representar um desafio e provocar o pensamento reflexivo da criança. Assim, uma atitude lúdica efetivamente oferece aos alunos experiências concretas, necessárias e indispensáveis às abstrações e operações cognitivas”.

1.2. O Lúdico na Educação

Froebel (1782/1852) foi o primeiro educador a demonstrar o lúdico como elemento fundamental na educação, elegendo o jogo como um meio elementar para a promoção da educação nas crianças. De acordo com Froebel (1782/1852, cit in Gianino, 2001:29), “ o jogo constitui o mais alto grau de desenvolvimento da criança durante a infância, porque é a manifestação espontânea do interior, imediatamente provocada por uma necessidade também interior”.

Wajskop (1995) defende que a ciência psicológica e a psicanálise permitiram e ajudaram a constatar e valorizar a brincadeira, como uma atividade espontânea por parte da criança, tornando-a num ser “brincante”.

Segundo Roux (1974:43), “a educação traduz uma função social e a formação uma finalidade individual”. Olhando sobre esta perspectiva, é importante definirmos o que é educação.

São vários os autores que definem o que é educação fazendo-o de forma diversificada, e por isso é difícil encontrar uma definição que abarque todas as particularidades do ato educativo, pois este engloba a dinâmica das vivências relacionadas em diferentes contextos.

Na perspectiva de Hoz (1969), Nericí (1977) e Giles (1983), a educação é vista como um processo de adaptação de conhecimentos, valores e competências de uma cultura por parte dos indivíduos. Seguidamente apresentar-se-ão três definições do conceito Educação segundo a perspectiva de três autores acima citados.

Quadro N.º 2 - Definições de Educação

Definições de Educação	
Hoz (1969)	A educação pode ser entendida como um processo de assimilação cultural e moral, e ao mesmo tempo como um processo de autonomia pessoal. Isto porque, em virtude da influência do professor sobre o aluno, este adquire a linguagem, os critérios de valorização, as ideias científicas, as normas de comportamento e os usos e formas sociais que afluem na comunidade em que vive. É um processo de autonomia pessoal porque o indivíduo vai conseguindo progressivamente a capacidade para definir a sua própria vida, isto é, para decidir por conta própria, que atos há de realizar e como há-de ser efetuados.
Nerici (1977)	A educação é um processo de atuação sobre o indivíduo, com o objetivo de o ajudar a atingir a maturidade que o habilite a encontrar-se com a realidade de forma consistente, equilibrada e eficiente e nela atuar como cidadão participante e responsável.
Giles (1983)	Educar é alcançar a pessoa naquilo que lhe é mais particular, no seu ser, isto é, na sua inteletualidade, na sua afetividade, nos seus hábitos, para levá-la à realização de um ideal.

Fonte: Adaptado de Hoz (1969), Nerici (1977) e Giles (1983)

De acordo com Almeida (2009:1), o “lúdico tem sua origem da palavra latina “ludus” que quer dizer jogo. Se achasse confirmado a sua origem, o termo lúdico estaria se referindo apenas ao jogar, ao brincar, ao momento espontâneo”.

Assim sendo, nas palavras de Pereira (2009: 20) o lúdico abrange “... o brincar, as brincadeiras, o jogo, todo o ato que a criança faz de forma voluntária, onde ela vai desenvolver a sua criatividade, seu raciocínio e aumentar seus conhecimentos.”

Relativamente ao lúdico, Santos (2001:11) refere que,

“ Na literatura pertinente ao assunto, o lúdico deixou de ser focado como uma característica própria da infância, abandonando-se a idéia romântica do brincar apenas como uma atividade descomprometida de resultados e passou a ser colocado em patamares bem mais elevados e com conotações que envolvem todas as fases do desenvolvimento humano. Assim, a expressão homo ludens é uma nomenclatura que começa a fazer parte do nosso cotidiano e, o homem, sem perder sua condição de adulto sério e responsável, passa a dar um novo sentido a sua existência pela via da ludicidade, recuperando a sensibilidade estética e enriquecendo seu interior”.

Para Negrine (2001: 42) a “ludicidade como ciência” assenta sobre os pilares de quatro eixos de diferentes naturezas: a sociológica, psicológica, pedagógica e epistemológica.

- Sociológica-engloba a demanda social e cultural;
- Psicológica- relaciona-se com os processos de aprendizagem e desenvolvimento do ser humano, em qualquer idade;
- Pedagógica- Serve-se das experiências educativas resultantes da prática docente e da fundamentação teórica existente;
- Epistemológica- Tem causas de conhecimentos científicos que aguentam o jogo como fator de desenvolvimento.

O autor supracitado acrescenta que pensar na “ludicidade como ciência” é acima de tudo, “adotar estratégias de intervenção pedagógica que nos possibilite não apenas oferecer e oportunizar momentos lúdicos, mas extrair deste tempo substrato que permita interpretar o valor que as pessoas atribuem a estes momentos” (ibid.:42).

Para Miranda (2001) o lúdico é uma propriedade que engloba todas as atividades relacionadas com o jogo, o brinquedo e a brincadeira. Segundo o mesmo, o jogo, brinquedo e brincadeira têm conceitos distintos, contudo estão interligados e o lúdico, por sua vez, abrange todos eles.

Para Serra (1999:1), “a permanência do lúdico em todo o percurso histórico e civilizacional, no mundo das crianças, dos jovens e dos adultos, é um bom indicador da sua importância”.

Todas as crianças jogam e gostam de ver jogar e toda esta atividade é aproveitada para incentivar e motivar os alunos para novas aprendizagens visto que, segundo Barata (1979:37), o

“jogo contribui para desenvolver o espírito construtivo, a imaginação e mesmo a faculdade de sistematizar”.

O lúdico é animação e de acordo com Barbosa (2006:121), não é possível, “conceber nenhuma forma de vida que não seja animada”.

Nesse sentido, ela surge “como um elemento decisivo do desenvolvimento pessoal e social... e promove a oportunidade de aquisição de saberes inovadores e criativos”(ibid.: 121).

Estes saberes iniciam-se desde cedo e é fundamental que, na escola seja dada primazia a esse desenvolvimento, onde a liberdade de expressão motivada com atividades lúdicas desabroche e floresça espontaneamente.

Ainda neste contexto, associado ao lúdico está também o tempo livre, que deve ser dado a cada criança, principalmente na iniciação de determinadas atividades. “ O tempo livre é por excelência um tempo de contemplação, de observação e de escuta, condições essenciais para o desabrochar da inovação e da criatividade, para o autoconhecimento, para o respeito pela diferença e para o ensaiar de novas posturas, mais verdadeiras e democráticas...”(ibid.:120,12)

Dallabona e Mendes (2004:11) ressaltam a importância do lúdico, na medida em que permite um desenvolvimento saudável e agradável para a criança. O brincar, aos olhos destas autoras, é valioso.

“ Ao brincar, a criança aumenta a independência, estimula sua sensibilidade visual e auditiva, valoriza a cultura popular, desenvolve habilidades motoras, diminui a agressividade, exercita a imaginação e a criatividade, aprimora a inteligência emocional, aumenta a integração, promovendo, assim, o desenvolvimento sadio, o crescimento mental e a adaptação social.”

Nas palavras de Howard (1984:57) “...é preciso renunciar à tentativa de inculcar seja o que for às crianças, pois é impossível. É preciso simplesmente afinar a sua sensibilidade e despertar o seu interesse. O que interessa à criança é o que ela faz e o que ela sabe fazer ”.

Para Dallabona e Mendes (2004:2), “O lúdico permite um desenvolvimento global e uma visão mais real. Por meio das descobertas e da criatividade, a criança pode se expressar, analisar, criticar e transforma a realidade”. As autoras referem também que a “educação lúdica” se for compreendida e bem aplicada proporciona um melhor ensino.

Negrine (1994:19) explica que as atividades lúdicas no desenvolvimento pleno da criança contribuem de uma forma poderosa para o seu desenvolvimento integral, e “... todas as

dimensões estão intrinsecamente vinculadas: a inteligência, a afetividade, a motricidade e a sociabilidade são inseparáveis, sendo a afetividade a que constitui a energia necessária para a progressão psíquica, moral e intelectual e motriz da criança.”

Dallabona e Mendes (2004: 11) concluem que procurar novas formas de ensinar através do lúdico é a maneira ideal para se conseguir uma “educação de qualidade”, onde as necessidades e interesses da criança devem ser privilegiadas. É de referir que a “atitude lúdica não é somente a somatória de atividades; é antes de tudo, uma maneira de ser, de estar e de encarar a escola, bem como de relacionar-se com os alunos”.

É necessário também “saber entrar no mundo da criança, no seu sonho, no seu jogo e, a partir daí, jogar com ela. Quanto mais espaço lúdico proporcionarmos, mais alegre, espontânea, criativa, autônoma e afetiva ela será” (ibid.:11).

1.3. A importância do lúdico na aprendizagem

A importância do lúdico na aprendizagem é um tema que muitos teóricos valorizam, no sentido de contribuir para a formação das habilidades cognitivas, afetivas, motoras, sociais, entre outras, da criança, permitindo assim, o crescimento saudável como ser humano.

Para Campos (2010) as atividades lúdicas são de extrema importância para a “construção do conhecimento” da criança e também promovem a aprendizagem.

A mesma autora refere também que as brincadeiras e os jogos permitem a interação e criam bons hábitos nas crianças. Acrescenta ainda, que assim sendo, devem ser utilizados como ótimos recursos pedagógicos. A autora acima citada sublinha que as atividades lúdicas facilitam o trabalho pedagógico “os jogos e as brincadeiras são como fontes de desejo pela busca do conhecimento e da aprendizagem, o qual e pelo qual a criança e o educador passam a querer e gostar de aprender e ensinar, tornando o processo de ensino e de aprendizagem muito mais prazeroso e significativo” (2010:129-135).

Segundo Alsina (2004: 6), o “conhecimento do lúdico dentro da sala de aula promove aprendizagens, derruba barreiras, permite desenvolver processos de socialização e motivação entre os elementos da turma ou de um grupo impulsionando desta forma a autonomia pessoal, tal como, podemos observar no seguinte quadro:

Quadro N.º 3 - O Lúdico na Escola

O lúdico na escola	
1	“É a parte mais real da vida das crianças. Utilizado como recurso metodológico a realidade das crianças para a escola e permite fazer-lhes ver a necessidade de aprender”;
2	“As actividades lúdicas são altamente motivadoras. Os alunos implicam-se muito nelas e levam-nas muito a sério”;
3	“Abrange diferentes tipos de conhecimento, habilidades e atitudes”;
4	“Os alunos podem enfrentar novos conteúdos sem medo do fracasso inicial”;

5	“Permite aprender a partir do próprio erro e a partir dos erros dos outros”;
6	“Respeita a diversidade dos alunos. Todos querem jogar, mas o que é mais significativo é que todos podem jogar em função das suas próprias capacidades”;
7	“Permite desenvolver processos psicológicos básicos necessários aprendizagem, tais como a atenção, a concentração, a percepção, a memória, a resolução de problemas e a procura de estratégias”;
8	“Facilita o processo de socialização e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento da autonomia pessoal”;
9	“Promove e conduz, em muitas ocasiões, a uma aprendizagem significativa”;
10	“Os currículos actuais recomendam de forma directa para se ter em conta o aspecto lúdico e a aproximação à realidade das crianças”.

Fonte: Alsina (2004: 7)

Na mesma linha de pensamento, Neto (2001) defende que, a aprendizagem escolar através da actividade lúdica auxilia a apropriação de conceitos e a progressão para aprendizagens mais difíceis.

Nas palavras de Tezani (2006: 6) o jogo é fundamental, como recurso pedagógico, porque “no brincar, a criança articula teoria e prática, formula hipóteses e as experiências, tornando a aprendizagem atrativa e interessante.” A mesma autora defende que as situações de jogos em sala de aula proporcionam “...momentos de afetividade entre a criança e o aprender, tornando a aprendizagem formal mais significativa e prazerosa” (ibid.:12). Nessas situações, a criança investiga, pesquisa e aprende a partir da interação e da criatividade decorrentes do jogo.

Batista e Martins (2008:20) defendem que a participação ativa das crianças é um dos elementos essenciais no sucesso do processo ensino- aprendizagem, pois, “Quando a criança participa da construção e reconstrução de um jogo ou brinquedo, seu interesse e motivação aumentam, e a atividade adquirirá mais sentido para ela.”

Para corroborar essa ideia, Ronca e Terzi (1995: 96) consideram:

“O jogo, a brincadeira e a diversão fazem parte de uma outra importante dimensão da aula, a ser desenvolvida pelos educadores, a qual denominamos amplamente de ‘movimento lúdico’. O lúdico permite que a criança explore a relação do corpo com o espaço, provoca possibilidades de deslocamento e velocidade, ou cria condições mentais para sair de enrascadas. Vai, então assimilando e gostando tanto, que tal movimento a faz buscar e viver diferentes atividades que passam a ser fundamental, não só no processo de desenvolvimento de sua personalidade e de seu caráter como, também, ao longo da construção de seu organismo cognitivo”.

Também Salomão, Martini e Jordão (2007:11) defendem a importância do lúdico para o desenvolvimento da aprendizagem, pois a atividade lúdica não está apenas no simples ato de brincar, mas também em outras atividades, como a leitura e é através desta que a criança descobre e compreende o mundo à sua volta. Todas estas atividades lúdicas “... atraem a atenção das crianças e podem se constituir em um mecanismo de potenciação de aprendizagem.”.

Dentro deste contexto Kishimoto (2001) realça a importância do recurso ao brinquedo/jogo educativo com finalidades pedagógicas, no sentido da relevância do mesmo, para o ensino-aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

A mesma autora refere que o jogo contempla várias formas de representação: afetividade - ação intencional; a cognição – a construção de representações mentais; o físico – o desempenho de ações sensório – motoras e a manipulação de objetos e o social – as trocas nas interações. Estas formas de representação contribuem para a aprendizagem e para o desenvolvimento infantil.

A autora acima citada frisa ainda a utilidade do jogo na educação infantil, a qual “significa transportar para o campo do ensino – aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora” (ibid.: 36).

É nesta linha sobre a importância do jogo e da brincadeira que Kishimoto (1998:62) refere que,

“ O renascimento vê a brincadeira como conduta livre que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo. Por isso, foi adoptada como instrumento de aprendizagem de

conteúdos escolares. Para se contrapor aos processos verbalistas do ensino, à palmatória vigente, o pedagogo deveria dar forma lúdica aos conteúdos.”

Segundo Pinho (2007) a “ludicidade” é um tema que cada vez está mais em voga e que o jogo, a brincadeira e o brinquedo são a natureza da infância, por isso usá-los vai facilitar um “trabalho pedagógico” que permite a realização do conhecimento, do desenvolvimento e da aprendizagem.

De acordo com Lourenço (1993) há três razões fundamentais para aplicar o brincar/jogar no processo educativo, as quais passaremos a apresentar no quadro seguinte:

Quadro N.º 4 - Importância do Brincar / Jogar na aprendizagem

Importância do brincar / jogar na aprendizagem	
Razões	
1	“A criança, ao brincar/jogar, percebe que há actividades que dão prazer, o mais importante é jogar do que propriamente ganhar ou perder”;
2	“A criança, ao brincar/jogar, percebe também que há vezes em que ganha e outras em que perde, se o ganhar permite à criança desenvolver o sentido de auto-estima, o perder é também importante na medida que leva à construção do sentido dos limites”;
3	“A brincadeira favorece o desenvolvimento emocional da criança, porque, através dela, pode expressar os seus desejos, interesses e anseios, criar um mundo à sua imagem e sem a interferência do adulto”.

Fonte: Lourenço (1993: 62)

Moyles (2002) também defende o brincar como um meio fundamental na aprendizagem e recrimina a ideia do brincar ser visto como obstáculo e perda de tempo, devemos ver o brincar como um maneira de ensinar e aprender, e não como uma entidade independente. A mesma autora acrescenta que é muito importante que a criança brinque, e que se sinta motivada.

É na linha do jogo, do brincar e do brinquedo que Kishimoto (1994:14) clarifica algumas incertezas manifestadas por vários autores relativamente à utilização do jogo como elemento pedagógico e afirma:

“Se brinquedos são sempre suportes de brincadeiras, sua utilização deveria criar momentos lúdicos de livre exploração, nos quais prevalecem a incerteza do ato e não se buscam resultados. Porém, se os mesmos objetos servem como auxiliar da ação docente buscam-se resultados em relação à aprendizagem de conceitos e noções ou, mesmo, ao desenvolvimento de algumas habilidades. Nesse caso, o objeto conhecido como brinquedo não realiza a sua função lúdica, deixa de ser brinquedo para tornar-se material pedagógico”.

A mesma autora argumenta que qualquer jogo realizado na escola, a partir do momento, que respeite “... a natureza do ato lúdico, apresenta caráter educativo e pode receber também a denominação de jogo educativo” (ibid.: 22).

Antunes (2000:37-38) reforça a relevância do jogo na escola e afirma que o mesmo,

“ Ganha espaço, como ferramenta ideal de aprendizagem, na medida em que se propõe estímulo ao interesse do aluno, desenvolve níveis diferentes de sua experiência pessoal e social, ajuda-o a construir novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza instrumento pedagógico que leva o professor a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem”.

Assmann (1998:29) procura demonstrar que o prazer, a ternura e a criatividade fazem parte da educação e que “ O ambiente pedagógico tem de ser lugar de fascinação e inventividade....Porque a aprendizagem é, antes de mais nada, um processo corporal. Que ela acompanhada de sensação de prazer não é, de modo algum, um aspecto secundário”.

Neste sentido, a afetividade é uma dimensão muito valorizada e segundo Paula (2010:1), a aprendizagem acontece quando existe troca, a qual deve ser repleta de afeto. “ Precisamos não só ensinar o currículo, mas ensinar a amar, a ter empatia com o outro, e isso só se dá através do afeto e da afetividade... é através do lúdico que podemos ensinar com afeto”.

Para Freire (2003: 42-43) a afetividade assume um papel preponderante na construção do conhecimento.

“... é necessário que evitemos outros medos que o cientificismo nos inoculou. O medo, por exemplo, de nossos sentimentos, de nossas emoções, de nossos desejos, o medo de que ponham a perder nossa cientificidade. O que eu sei, sei com o meu corpo inteiro: com minha mente crítica, mas também com os meus sentimentos, com minhas intuições, com minhas emoções. O que eu não posso é parar satisfeito ao nível dos sentimentos, das emoções, das intuições. Devo submeter os objetos de minhas intuições a um tratamento sério, rigoroso, mas nunca desprezá-los”.

Neste sentido, para Paula (2010: 3), “a afetividade passa a conquistar vários seguidores, ao colocar as atividades lúdicas no desenvolvimento da aprendizagem, “a afetividade ganha um novo enfoque no processo de ensino e aprendizagem, pois se acredita que a interação afetiva auxilia mais na compreensão e na modificação das pessoas do que um raciocínio brilhante, repassado mecanicamente”.

No seguimento da importância do afeto e do lúdico na prática pedagógica Miranda (2001:83) refere que nesse sentido, o jogo tem regras e por isso o jogo é disciplinador, e também tem um “ caráter socializador”, aproximando-se assim todos os que estão envolvidos num “sentimento de solidariedade”.

Em suma, vários estudos concluem que a atividade lúdica quando se apresenta de uma forma livre, criativa e impulsionada com prazer e motivação é um elemento fundamental no desenvolvimento absoluto do ser humano.

1.4. A relevância das áreas de expressões/ tecnologias no ensino-aprendizagem ou na prática pedagógica

São vários os teóricos que identificam as potencialidades educativas das Expressões Artísticas como áreas do Saber específicas que se articulam com a Formação Pessoal e Social da criança e defendem também que o sistema educativo devia privilegiar essas áreas no desenvolvimento das competências, permitindo assim “às crianças identificar-se com as suas experiências de vida e desenvolver conceitos que permitam expressar os seus sentimentos, emoções e sensibilidade estética pondo de parte o estereótipo e preconceitos (Lowenfeld e Brittain, 1970: 11).

Para Almeida (2012: 5) a palavra “Expressão”, não diz respeito só “ao ato de comunicar, de interagir, de passar informação, mas também, está interrelacionada com a

necessidade de expressar sentimentos, sejam eles de que natureza forem.” Refere também que a partir deste termo de “expressão” surgem outras “expressões” nomeadamente, as Expressões Artísticas.

As várias formas de expressão artística, no entender de Ferraz & Dalmann (2011: 44), permitem à pessoa aprender, a saber pensar, inovar, criar, construir conhecimentos, cooperar ativamente “no seu próprio crescimento, sempre orientado pela sua experiência, de seus pares e dos facilitadores do processo de conhecimento – os Educadores Expressivos”. Ainda na mesma linha, Almeida (2012: 6) demonstra que a criança desde cedo manifesta atitudes que envolvem a Expressão Dramática, como por exemplo “ através de gestos simples que, de forma gradual, se vão convertendo em expressão corporal, passando pela imitação, mímica, jogo dramático, finalizando na dramatização em si”. A mesma autora salienta que todas as etapas de desenvolvimento são importantes e que a primeira é fundamental para o desenvolvimento e enriquecimento das seguintes.

Para corroborar a importância da Expressão Dramática no desenvolvimento da criança, Sousa (2003, cit in Almeida, 2012: 12) refere que,

“(…) uma actividade lúdica, que é própria e natural na criança, surgindo espontaneamente e através da qual ela pode, livremente, expressar os seus mais íntimos sentimentos, dar ampla vazão à sua imaginação criativa, desenvolver o seu raciocínio prático, desempenhar no faz-de-conta os mais diversos papéis sociais e usar o seu corpo nas mais diferentes qualidades de movimento. (...) uma actividade educativa que, ao mesmo tempo, proporciona o mais amplo estímulo no desenvolvimento de valores afectivos, cognitivos, sociais e motores da personalidade da criança”.

Almeida frisa ainda que “jogo dramático”, não só inclui o lado lúdico como também é um potenciador da aprendizagem, “a educação escolar não tem necessariamente que se encontrar voltada para o ensino das disciplinas escolares, da forma expositiva e massiva...”, como normalmente acontece, pelo contrário “ pode ser um rico auxiliar para a exposição dos mesmos, ao mesmo tempo que contribui para um desenvolvimento equilibrado da personalidade da pessoa” (ibid.:14).

No que diz respeito ao teatro/dramatização também é uma vertente que explora o lúdico e é muito importante na prática pedagógica e para Ryngaert (1981:35),

“ O jogo dramático deve ser ao mesmo tempo um meio concreto de criação de situações e de aquisição de técnicas, e um meio de reflexão sobre estas situações para chegar à invenção. É a coexistência do modelo abstracto e do modelo lúdico que permite avançar e escapar ao impasse que representa a reprodução de estereótipos.”

Relativamente à Expressão Plástica Oliveira (2009), defende que esta área é explorada pelas crianças, como uma “linguagem de pensamento” e de acordo com as vivências, vai sendo engrandecida.

“O desenho, a pintura ou a construção constituem um processo complexo no qual a criança reúne diversos elementos da sua experiência para formar um conjunto com um novo significado. Neste processo de seleccionar, interpretar e reformular esses elementos a criança dá-nos algo mais do que um desenho ou uma escultura, proporciona-nos uma parte de si mesma: como pensa, como sente e como vê. Para ela arte é uma actividade dinâmica e unificadora” (Lowenfeld e Brittain, 1970:1)

Rodrigues (2002) defende a importância do jogo na aprendizagem envolvendo a Expressão Plástica / Artes Plásticas, no sentido da criança oportunizar a sua linguagem gráfica e cromática e de desenvolver as suas capacidades intelectuais e físicas. Assim sendo, atividades mais simples como pintar, brincar, cantar, modelar proporcionam às crianças um prazer natural e uma aprendizagem enriquecedora.

Nesta linha, Oliveira (2009: 117) salienta a relevância de “...estimular o espírito lúdico, construtivo e reflexivo através da exploração de diferentes materiais em contextos diversos – na instituição e na comunidade”.

Para demonstrar a importância do jogo nas áreas de expressões, nomeadamente na Expressão Plástica Rodrigues afirma que,

“A vivência do processo do jogo nas expressões é fundamental, pois através dele as crianças experimentam sensações e percepções, materiais e códigos específicos da Expressão Plástica / Artes Plásticas, de cada uma das áreas do saber, conduzindo ao seu envolvimento activo nas actividades e permitindo-lhes retirar prazer e aumentar a curiosidade e a vontade de aprender e de ampliar, cada vez mais, os seus saberes e desenvolver novas competências. (M.E./D.E.B., 1997; Rodrigues, 2002).

Para Teixeira (1991:285) as artes plásticas são muito importantes, “Estas actividades dão à criança um meio alternativo de comunicação, as suas ideias e os seus sentimentos mais profundos são assim mais fáceis de mostrar visualmente do que através de palavras”.

No entender de Fortin (2000: 179) “O desenho de crianças é linguagem. Ele torna visível o que é invisível, dizível o que não é dito, consciente o que não é dito...”. Fortin acrescenta que também é através do desenho que a criança vai transmitir o seu mal-estar, a sua angústia ou o seu modo de defesa contra esta, o que por vezes, se bem interpretado pode também ser um apelo à ajuda.

Segundo Vigotsky (2001, cit in Gaspar, 2012: 46),

“o desenho infantil é sempre um ato educativo prazeroso. Ele ensina a criança a dominar o sistema das suas vivências, a vencê-las e superá-las e desenvolve uma excelente expressão que ensina a mente a elevar-se. É fundamental que a psicologia dê plena liberdade à criação infantil, não tentando comparar com a consciência do adulto, e admita a sua originalidade e as suas particularidades”.

Oliveira e Santos (2004:27) salientam a importância da expressão plástica para a criança, afirmando que, “Através da Expressão Plástica, a criança, em contacto com materiais e técnicas diversificadas, vai poder exprimir e reconstruir o seu mundo interior, estabelecendo, deste modo, uma comunicação e um comportamento ajustado ao meio.”

No que concerne à Expressão Musical é também uma área artística, na qual o lúdico está intrínseco e são muitos os teóricos que enaltecem a música como um elemento fundamental no desenvolvimento e enriquecimento das potencialidades/competências do ser humano.

Segundo Rocha (2009: 15-16), a música é um instrumento fundamental para o ser humano, porque permite que este “libere suas emoções e demonstre seus sentimentos, a música também nos abre um amplo caminho para o aspecto sociocultural, abrangendo a linguagem e a cultura de um povo, suas crenças, valores e hábitos linguísticos, levando a motivação, a curiosidade. De acordo com Huber (2003), a música ajuda a fortificar os laços sociais entre os alunos que, devido às “performances”, improvisos e coreografias comunicam e interagem, beneficia as capacidades linguísticas e as competências no âmbito social, contribuindo para desenvolver um clima favorável à aprendizagem.

Gonçalves (2009:9) relativamente à importância da música na criança afirma que:

“Os primeiros anos de aprendizagem são propícios para que a criança comece a entender o que é linguagem musical, aprenda a ouvir sons e a reconhecer diferenças entre eles. Todo o trabalho a ser desenvolvido na educação infantil deve buscar a brincadeira musical, aproveitando que existe uma identificação natural da criança com a música. A atividade deve estar muito ligada à descoberta e à criatividade”.

Carvalho (2006, Gainza, 1988, cit in Moreira, 2010:8) apresenta cinco categorias que demonstram a importância da música, “como linguagem no aprendizado infantil” e são as seguintes: aprendizagem, socialização, afetividade, expressão e coordenação motora. No seguinte quadro passaremos a defini-las:

Quadro N.º 5 - Definição das cinco categorias

Definição das cinco categorias	
Aprendizagem Gainza (1988)	“...a aprendizagem se concretiza com a aquisição – consciente ou não – de uma série de capacidades ou destrezas no campo sensorial, motor, afetivo e mental.”
Socialização Carvalho (2006)	“é na socialização que a criança encontra o outro, o mundo do outro, e aprende a conviver, a respeitar, a repartir. É um momento de orientação das vivências, que refletirão por toda a vida”
Afetividade Gainza (1988)	“Para Piaget o afeto é o principal impulso motivador dos processos de desenvolvimento mental da criança.”
Expressão (Gainza (1988)	“... todo o processo de recepção induz à uma resposta ativa do sujeito, ou seja, quando este adquire a capacidade de emitir respostas musicais face aos estímulos sonoros é que se completa o processo de musicalização.

Coordenação Motora Carvalho (2006)	“... o movimento sugere vida, pulsar, respirar, percorrer caminhos que são necessários na formação da criança. Mente que pensa, aprende, socializa em conjunto com o corpo, em um pulsar rítmico, musicalizado, que, mesmoparado, se movimenta, quando descansa, respira no pulsar dos batimentos para que, quando acorde, recomece a brincar outra vez.”
---------------------------------------	---

Fonte: Moreira (2010:8)

Carvalho (2006, cit in Moreira, 2010:8) acrescenta que é através da música que, “ a criança compreende a importância das relações, da socialização, vivenciando o respeito ao próximo, desenvolvendo a autonomia, o senso crítico”.

Gomes (2011: 233), refere que na educação, a principal função da música é o “ desenvolvimento global do ser humano”. Nesta área, a musicoterapia assume um papel fundamental, destaca na música, a canção, a qual é uma atividade que explora a expressão e que tem “ o seu valor sociológico, educativo, terapêutico e emancipatório” (ibid.:231).

O mesmo autor acrescenta que a música nas crianças possibilita, “melhorar a autoestima, a atenção e a concentração, a aprendizagem e a socialização, etc.” (ibid.:235). A música na sala de aula deve ser relacionada com as experiências multiculturais vividas no dia-a-dia, com o conhecimento da escola, possibilitando uma comunicação entre “os sujeitos do processo ensino – aprendizagem” (ibid.:235).

As novas tecnologias também são uma ferramenta importante no estímulo e motivação para a aprendizagem. O manual digital é um instrumento interessante e que motiva os alunos na aquisição dos conteúdos, por isso, a escola torna-se promotora de atividades que permitam a criatividade dos alunos.

Segundo Falkembach (sem data) as atividades lúdicas através das tecnologias digitais têm originado enormes transformações na realidade social, o que implica novas exigências no ensino e podem ajudar na criação de atividades “criativas e emancipatórias”. A mesma autora refere que os recursos tecnológicos estão presentes no quotidiano e permitem realizar as atividades de uma forma mais prazerosa e divertida.

“As atividades digitais, entre elas, o jogo, se constituem ferramentas que bem utilizadas ensinam enquanto divertem. Os jogos educacionais computadorizados são *softwares* que apresentam conteúdo e atividades práticas com objetivos educacionais baseados no lazer e diversão. Nesses jogos a abordagem pedagógica adotada utiliza a exploração livre eo lúdico e como consequência estimula o aprendiz. Os jogos digitais auxiliam na construção da autoconfiança e podem incrementar a motivação no contexto da aprendizagem. A atividade de jogar é uma alternativa de realização pessoal que possibilita a expressão de sentimentos, de emoção e propicia a aprendizagem”.

De acordo com Jonassen; Peck e Wilson (1999, cit in Silva, 2007:174) a utilização das TIC no ensino proporciona duas possibilidades: aprendizagem através das TIC e aprendizagem com as TIC.

Na primeira, o aluno utiliza asTIC na realização de exercícios e verifica progressos, de acordo com objetivos definidos pelo professor.

Na segunda, as tarefas, os conteúdos e os próprios ritmos são geridos pelo aluno, ou seja predomina um caráter mais autónomo.

Esta forma de aprendizagem pode permitir, um processo de aprendizagem mais estimulada, construtiva e intencional. Além disso, também proporciona um aumento da motivação e as relações entre alunos propendem a ser mais colaborativas. Os mesmos autores acrescentam que o ensino com asTIC proporciona, uma aprendizagem mais autónoma, que levará, inevitavelmente, à auto-regulação, capacidade que se concebe como desejável e fundamental.

Segundo Castro (2008: 24), “Implicar as crianças no seu projecto de aprendizagem, indo de encontro às suas verdadeiras motivações, através das Expressões artísticas, originará maior motivação para aprender e sobretudo compreender o que se ensina em cada espaço escola”.

Assim sendo, é fundamental trabalhar a interdisciplinaridade, englobando a área de expressões com as outras áreas curriculares, o que vai permitir às crianças através das diversas motivações lúdicas adquirir os conteúdos exigidos no currículo, facilitando-lhes um melhor desempenho e fornecendo-lhes mais capacidades/habilidades e tornando o processo do ensino-aprendizagem mais prazeroso e produtivo.

A autora acrescenta ainda que as crianças devem cumprir regras, mas devem se sentir livres e motivadas para se expressarem. “Considero uma forma de Arte, conseguir que uma criança reconheça e fale dos seus problemas ou convicções com uma atitude construtivista, consciente dos seus actos e com coragem para o fazer. Coragem essa que, em contexto sala de aula, só será sentida se o clima for favorável à livre expressão” (ibid.:15).

Rocha (2009) salienta que “as artes de um modo geral podem gerar benefícios terapêuticos ao ser humano, tendo a música como uma das grandes vantagens à introspecção humana, ao relaxamento, à diversão e ao aprendizado.”

Também Ramos (2011: 60), defende que “o ensino, bem como as práticas de educação pela Arte, podem ser um veículo facilitador do desenvolvimento da criatividade e das capacidades de expressão e comunicação de cada um, contribuindo para o seu pleno equilíbrio.”

O mesmo autor conclui que “a Educação Artística tem, nos métodos e técnicas de Animação Sociocultural, um preciso contributo no sentido de gerar respostas criativas e inovadoras, com vista a um perfeito desenvolvimento biopsicossocial e cultural do aluno no meio escolar. Perante isto, o domínio das artes é uma área essencial de formação que a educação formal deve considerar” (ibid.:62).

Capítulo II - Organização/Gestão da Prática Pedagógica

“O lema da pedagogia moderna é a educação para a vida, pela vida.”

(Grisi, 1971)

2.1. A importância da planificação

Em tempo de mudanças, a escola e toda a sua envolvência tem constantemente sofrido alterações e cabe ao professor uma atualização permanente da sua formação. A planificação é uma ferramenta essencial para o professor na preparação das aulas.

Segundo os autores Connelly e Clandinin (1988: 4) a planificação “é o conhecimento pessoal do professor que determina todos os assuntos com importância para a condução planificada das aulas”.

Para Zabalza (1994: 47), planificar é “converter uma ideia ou um propósito num curso de acção”.

De acordo com Clark e Peterson (1979, cit in Zabalza, 1994: 48) a planificação pode ser “o conjunto de processos, através dos quais a pessoa visualiza o futuro, faz um inventário de fins e meios e constrói um marco de referências que guie as suas acções”.

Nesta importância do ato de planificar, Clark e Yinger (1979, cit in Zabalza, 1994:48-49) prepararam questões, no sentido de verificarem quais as razões dos professores planificarem. No seguinte quadro mostraremos as respostas obtidas.

Quadro N^o 6 - Porquê Planificar?

Porquê planificar?	
1.^a Resposta	“Os que planificavam para satisfazer as suas próprias necessidades pessoais: reduzir a ansiedade e a incerteza que o seu trabalho lhes criava, definir uma orientação que lhes desse confiança, segurança, etc.”
2.^a Resposta	“Os que chamavam planificação à determinação dos objectivos a alcançar no termo do processo de instrução: que conteúdos deveriam ser

	aprendidos para se saber que materiais deveriam ser preparados e que actividades teriam de ser organizadas, que distribuição do tempo, etc.”
3.ª Resposta	“Os que chamavam planificação às estratégias de actuação durante o processo de instrução: qual a melhor forma de organizar os alunos, como começar as actividades, que marcos de referência para a avaliação, etc.”.

Fonte: Clark e Yinger, (1979 cit in Zabalza, 1994: 48-49).

De acordo com Zabalza (1994) existem razões que nos demonstram a importância de planificar uma atividade, as quais passaremos a apresentar:

Quadro N.º 7 - Razões para Planificar

Razões para planificar	
1.ª	Informa-nos acerca do que pretendemos levar a cabo;
2.ª	Permite estabelecer ligações entre objetivos mais gerais e outros mais específicos a eles ligados;
3.ª	Define o tipo de aprendizagem que se pretende;
4.ª	Prevê com antecedência dificuldades e determina os meios para as ultrapassar;
5.ª	Define a que domínio pertence a aprendizagem, assim como as taxonomias;
6.ª	Conduz à seleção de estratégias, meios e materiais que se afiguram adequados aos objetivos em vista;
7.ª	Prepara antecipadamente um plano de avaliação e elabora os instrumentos necessários;
8.ª	Permite ultrapassar dificuldades e contribuir para o sucesso de ensino e de aprendizagem.

Fonte: Adaptado de Zabalza, (1994)

Assim sendo, é necessário que o sistema de ensino procure estabelecer uma ligação entre a formação que se pretende para os alunos e aquela que realmente os alunos conseguem.

É também fundamental que a elaboração de um plano de ensino se efetive numa preparação pensada, refletida e adequada às exigências e necessidades manifestas a quem é dirigido, ou seja e de acordo com Wassermann (1994), não há nenhuma regra que atribua um modelo único de planificação, o que existem são modelos que se mostram de acordo com as diversas necessidades de aprendizagem. Esses mesmos modelos podem ser sujeitos a alterações, a qualquer altura, desde que o professor o ache necessário e pertinente.

“Não existe nenhuma regra que imponha um modelo único de planificação (...) Qualquer que seja o modelo de planificação, as condições essenciais para a aprendizagem incluem o respeito pelas crianças, a cedência de oportunidades para que as crianças possam fazer as suas escolhas, e os desafios ao desenvolvimento intelectual das crianças” (ibid.:85).

ME/DEB (1997:26) sustenta a mesma opinião, no sentido em que defende a importância da planificação na vida de um educador/professor porque “(...) implica que o educador reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização.”.

Para Hameline (1991:50), o ato de planificar deve ser encarado como uma paixão e “(...) entrar em transe com a perspectiva de uma turbulência que não se deseja. O planificador é sempre um indivíduo dominado pela emoção”, com o medo de ser verdadeiramente apanhado.”

No entender de Arends (1995:67) a planificação tem aspetos positivos “...pode aumentar a motivação do estudante, ajudá-lo a centrar-se na aprendizagem e eliminar os problemas de gestão da sala de aula”, mas por sua vez, “...pode também apresentar aspectos negativos não previstos; pode, por exemplo, limitar a iniciativa do estudante na aprendizagem e tornar os professores insensíveis às ideias dos seus alunos.”.

Deste modo e no entender de Wassermann (1994: 39) é necessário que o “professor que pretenda ensinar aos seus alunos um conceito importante começa por planear uma experiência que passe pelo jogo”.

Para terminar, e corroborando a ideia dos vários autores acima citados, a planificação é um importante instrumento para o professor, na medida, em que o orienta na preparação da sua organização pedagógica. E acima de tudo, é fundamental que o docente analise e reflita sobre o mesmo e faça as devidas alterações, de acordo com as necessidades e dificuldades dos seus alunos.

Assim sendo, a planificação,

“ assume um papel essencial, na medida em que leva a uma reflexão cuidadosa do educador sobre as actividades que vai realizar com o grupo de crianças, reflexão essa que permite sempre interrogar-se em função dos resultados e dos processos vivenciados. Isto pressupõe uma autocrítica, constante, para, numa permanente busca, melhorar a sua acção. (...) Assim, o docente deve adoptar estratégias de avaliação que fundamentem o desenvolvimento do “currículo” e o processo de ensino e de aprendizagem, tendo presente o conhecimento das áreas de conteúdo e a necessidade de se proporcionar uma grande diversidade de experiências (...) (Secretaria Regional de Educação e Ciência Pré-Escolar e Avaliação 2008: 13).”

2.2. A importância do currículo

Na qualidade do ensino, o currículo é um elemento fundamental. O papel da escola e do professor, de acordo com Carvalho et al (1994: 77), na elaboração curricular dependem:

“Das decisões tomadas em matéria de política curricular, a nível a que se decide qual o grau de participação dos diferentes agentes educativos e, em consequência, se tomam decisões que estimulam e possibilitam uma participação mais ou menos alargada da escola e dos professores na elaboração do currículo (ou seja, na definição do conteúdo do trabalho educativo a desenvolver na escola).”

Para Carvalho *et al* (1994: 72-73) não existe “uma definição única e acabada de currículo”. Por isso, achamos relevante destacar algumas opiniões de cinco autores, as quais passaremos a referir no quadro n.º8:

Quadro N.º 8 - O que se entende por currículo

O que se entende por currículo	
Zabalza (1994: 12)	“Um conjunto de pressupostos de partida das metas que se deseja alcançar e os passos que se dão para as alcançar; é um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc. que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano...Por isso é tão importante a ideia de currículo sob o ponto de vista prático”.
Pacheco (1996: 15-20)	“Um projecto formativo centrado no aluno que resulta da interligação das intenções, envolvendo-as e corporizando-as nos planos curriculares, programas, orientações e demais directrizes, mas, de igual modo, práticas características inerentes aos processos de construção da realidade educativa”.
Kelly (1981, cit in Carvalho et al, 1994: 73)	“O próprio fundamento de qualquer sistema de ensino; o fundamento lógico global para o programa educativo de uma instituição; o programa total de uma instituição”.
Stenhouse (1987, cit in Carvalho et al, 1994: 73)	“O problema do currículo: relacionar ideias com realidades; a essência do currículo: o autêntico esquema encontra-se na mente e no coração dos professores; o currículo: verificações hipotéticas de teses acerca da natureza do conhecimento e da natureza do ensino e da aprendizagem. (...) São acima de tudo ideias para melhorar os professores”.
Gimeno (1988, cit in Carvalho et al, 1994: 73)	“A concretização da posição da escola face à cultura. O conteúdo cultural é a condição lógica do ensino e o currículo é a estruturação, dessa cultura, exprimindo o papel social da instituição escolar já que se realiza em grande medida através do currículo ou das actividades a que este dá lugar. O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação, entre o conhecimento e a cultura

	herdados e a aprendizagem dos alunos, entre a teoria e a prática possível, dadas umas determinadas condições”.
--	--

Fonte: Zabalza (1994: 12), Pacheco (1996: 15: 20), Carvalho *et al* (1994: 73).

Para os autores acima citados, o currículo é visto de uma forma construtiva e que necessita da envolvência de todos para o sucesso do ensino/aprendizagem. O currículo segundo estes autores, não é apenas planificação, é acima de tudo a interação/ o diálogo entre os agentes sociais, os técnicos, as famílias, os professores e os alunos.

Neste sentido, e para Pacheco (1994: 52), “o currículo constitui (...) o modo de traduzir a ligação da teoria educativa à prática pedagógica. A primeira no plano das ideias e a segunda no plano da realidade”.

O currículo deve ter como elemento central a escola e toda a sua envolvência, e também deve ser claro e consensual para os alunos, pais e professores.

De acordo com Sampaio (1996: 94) é necessário que os professores criem “espaços de diálogo nas suas aulas, de modo a despertar novos interesses nos alunos e de forma a terem com eles uma relação afectiva, mediada por qualquer coisa que não seja o tradicional conteúdo curricular”.

O professor, segundo Cadima (1996: 48), na sua “acção pedagógica, segue um caminho para levar os alunos a aprenderem”. Assim sendo, é importante que o professor defina estratégias curriculares, de acordo com as diferentes situações, para assim conseguir melhores resultados nas aprendizagens. É por isso, que é de extrema importância a diferenciação curricular.”.

Para que a diferenciação seja efetiva, o mesmo autor frisa que, “é necessário não ser indiferente às diferenças”. E nessas diferenças é fundamental “diferenciar o ensino passa por organizar as actividades e as interacções, de modo a que cada aluno seja frequentemente confrontado com situações didácticas mais enriquecedoras para ele tendo em conta as suas características e necessidades.” (ibid.:50).

No entender de Pacheco e Vieira (2006:112) “A educação torna-se um recurso por excelência se procurar a participação de cada cidadão na sociedade enquanto actor curricular,

comprometido historicamente, social e culturalmente com um projecto de formação em permanente construção”.

Deste modo, Hargreaves (2004) refere que, o currículo é um projeto que envolve professores e alunos, mas também todos os intervenientes que, de uma forma direta ou indiretamente, participam no grupo do conhecimento ou na sociedade de aprendizagem.

Segundo Leite (2001), relacionado com as ideias que permeiam o currículo, tem sido sustentada a necessidade da educação escolar atuar para além da dimensão do saber, as dimensões do ser, do formar-se, do transformar-se, do decidir, do conviver e do viver e dar-se com os outros.

Nas palavras de Campos (2009:32) este tipo de educação tem demonstrado reconhecimento e será bem conseguido, se os professores e os outros agentes educativos desempenharem “um papel activo nos processos de decisão da organização do currículo e do seu desenvolvimento, ou seja, se participarem conscientemente na gestão curricular.”

De acordo com Leite (2000a:20), o sucesso da aprendizagem “está na base das medidas curriculares que têm vindo a envolver os professores na concepção de projectos educativos que permitam a configuração de currículos adequados às especificidades das realidades locais, das suas populações escolares”. A mesma autora, sobre a necessidade das mudanças a nível do currículo na educação, menciona que,

“ O reconhecimento da educação na sua dimensão social implica que se atenda não apenas ao quê ensinar e como fazer, mas também ao porquê e para quê ensinar e fazer aprender, isto é, implica, ao nível do currículo, que não o percepcionemos apenas como conjunto de matérias a ensinar em pacotes pré- fabricados de informação, ou mesmo como um conjunto de programas escolares muito estruturados que permitem obter destrezas desejadas, mas sim que o pensemos enquanto conjunto de intenções, meios e acções que permitem aos alunos participarem activamente na construção dos seus saberes e desenvolverem-se de uma forma positiva, tanto pessoal como socialmente” (ibid.:20).

A autora acima citada sublinha que “as escolas são instituições capazes de construírem a mudança necessária aos desafios que as diversas realidades criam actualmente à educação escolar e, por isso, deve-lhes ser reconhecido poder de decisão” (ibid.: 23).

Ainda na mesma linha de pensamento, Leite acrescenta que a “ gestão flexível do currículo” deve estar direcionada para a escola e para os professores, os quais mediante os diversos contextos em que se encontram possam moldar, aperfeiçoar e estabelecer o currículo, mas também para isso e segundo a mesma autora há princípios que em muito contribuíram para “ uma adequação do trabalho à diversidade dos contextos, e simultaneamente, a promoção de um melhor ensino e de qualidade para todos.” (ibid.:23).

Passaremos a enumerar os princípios defendidos pela autora acima referida:

- Reconhecer que o desenvolvimento de um projeto educativo face às especificidades locais inclui o exercício da autonomia escolar;
- Admitir que o exercício de um ensino promotor de aprendizagens de qualidade, e por isso mais significativas, é simplificado se estes tiverem um papel ativo nesse currículo;
- Reconhecer que um currículo centralizado, numa escola constituída por distintas realidades e frequentada por alunos diferentes entre si, é desajustado quando se pretende gerar iguais condições de sucesso para todos os alunos;
- Assentar que a escola tem como objetivo educar e não apenas instruir, isto é tem como objetivo criar condições para que todos obtenham conhecimentos nos domínios das várias ciências, a nível pessoal e social;
- Identificar a dimensão social do ato da educação escolar, adotando este nova representação social da escola;
- Considerar que é desajustada a divisão do tempo escolar em momentos de 50 minutos, já que o grande intuito é envolver os alunos em processos de pesquisa e de organização e comunicação dos saberes, os quais lhe vão facultar uma melhor apropriação do saber;

- Admitir as vantagens que sucedem de um currículo que se norteia para a inter e transdisciplinaridade, em alternativa de coleções simplesmente monodisciplinares;
- Identificar que a forma de organização e desenvolvimento do currículo é um dos principais fatores que implica a desigualdade do sucesso escolar dos alunos;
- Reconhecer que a escola não se deve fechar em si mesma, mas sim, abrir-se a toda a comunidade, permitindo assim, estabelecer relações fortes entre todos os membros;
- Identificar a inadequação dos programas escolares;
- Admitir a responsabilidade da escola e do currículo na eliminação a que são sujeitos muitos alunos, quando se seguem currículos universais, e apenas são definidos em função de alguns alunos;
- Reconhecer que a divisão das disciplinas não facilita o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, os quais ajudam a obtenção do saber de uma forma integrada;
- Admitir as limitações de um currículo onde tudo é determinado e que obtém quando muito, instruir mas não formar e educar;
- Identificar a inadequação de um currículo realizado à prova do professor impede a presença de conteúdos e processos de ensino e de aprendizagem para muitos alunos e separa a escola da comunidade.

De acordo com este ponto de vista, a escola é compreendida como uma instituição “curricularmente inteligente”, na medida em que todos os envolventes aprendem individual e coletivamente de forma a construírem mudanças. A mesma autora salienta ainda que uma escola “curricularmente inteligente não se limita, é uma escola que aprende “...a administrar e a distribuir conhecimentos, na lógica de um pensamento linear e convergente, promove práticas

onde se desenvolvem a criatividade e competências de ordem cognitiva, afectiva e social e que não depende exclusivamente de uma gestão que lhe é exterior” (Leite, 2000b:3).

Leite (2001:2) diz que, “a forma como o currículo se organiza não é uma questão neutra: não é neutra a selecção do saber considerado importante e não é neutra a forma como o saber é distribuído, isto é, nos processos a que recorre para ensinar e fazer aprender”.

A autora acima citada salienta que, “a organização curricular e a forma como se desenvolve o currículo é um dos factores que está na base do desigual sucesso escolar dos alunos”(ibid.:2).

Nesse sentido, a mesma autora sublinha a importância de uma escola para todos e por isso é necessário rever e considerar o “currículo que oferece e reconfigurar o que é prescrito a nível nacional, de forma a incorporar as situações locais e sustentar-se em processos que o tornem significativo para aqueles que o vão viver” (ibid.:2).

Campos (2009:35) salienta que, para estimular a educação integral e integrada dos alunos, é fundamental que “as escolas se confrontem com as questões educativas fundamentais que o currículo propõe, tais como porquê, para quê, o quê, como e quando ensinar/aprender, questões que exigem respostas bem fundamentadas, articuladas, e adequadas às características diferenciadas dos contextos.” (ibid.:25).

Terminámos com as palavras de Cotrim e Parisi (1985, cit in Miranda, 2001:25:

“(…) a escola deve ser ativa, isto é, deve mobilizar a atividade da criança. Deve ser mais um laboratório do que um auditório. Com esse fim, poderá tirar um partido útil do jogo, estimulando ao máximo a atividade da criança. A escola deve fazer amar o trabalho. Demasiadas vezes, ensina a detestá-lo, criando, em torno dos deveres impostos, associações afetivas desagradáveis. Portanto, é indispensável que a escola seja para a criança um meio alegre”.

2.3. A importância dos programas de português e de matemática

No que concerne ao programa de Português, Reis et al, (2009:6) defendem que “O ensino e a aprendizagem do Português determinam irrevogavelmente a formação das crianças e dos jovens, condicionando a sua relação com o mundo e com os outros.”.

Seguindo esta linha, Pereira (2010) descreve uma filosofia do ensino da língua, baseada em noções oriundas de desenvolvimentos recentes de teorias curriculares, linguísticas, pedagógicas e didáticas de pendor marcadamente sociocultural.

Neste sentido, apresenta como aspetos centrais, “(...) a dimensão sociocultural especializada da língua, a finalidade sociocultural do seu ensino e a dimensão sociocultural do processo de aprendizagem e de avaliação desse objeto curricular(...)” (Pereira, 2010:50).

A mesma autora aponta duas razões fundamentais para a existência de uma preocupação curricular com a aprendizagem da língua.

A primeira está relacionada com o papel que a língua desempenha no processo geral do desenvolvimento humano, pois a língua da sociedade em que criança pertence ou está inserida é a principal ferramenta, que ela tem para se apropriar da cultura.

A segunda razão diz respeito à natureza da língua em que se constrói o processo de desenvolvimento humano.

“... se não dominar a língua da sua sociedade, dificilmente uma criança se apropria dos conhecimentos culturais que essa sociedade tem para lhe oferecer e cuja interiorização, em contexto escolar e fora dele, ao longo de e após o período escolar, lhe proporcionará o desejado acesso à participação efetiva, ativa e interventiva, no seu grupo social”(Pereira, 2010: 51).

O programa de português do ensino básico (PPEB) também defende a importância da aprendizagem e do domínio da língua na formação do indivíduo para a vida:

“ O ensino e a aprendizagem do Português determinam irrevogavelmente a formação das crianças e dos jovens, condicionando a sua relação com o mundo e com os outros. Se muitas vezes designamos o Português como língua materna, não o fazemos certamente por acaso: naquela imagem representa-se bem a noção de que a língua que aprendemos (e que a escola depois incorpora como matéria central) está directamente ligada à nossa criação e ao nosso desenvolvimento como seres humanos” (Reis et al., 2009:6).

Reis et al. sublinham ainda que, “Iniciada de modo natural em ambiente familiar, a aprendizagem da língua desempenha um papel crucial na aquisição e no desenvolvimento de saberes que acompanharão o aluno ao longo do percurso escolar e ao longo da vida.” (ibid.:21).

Para Vygotsky (1987: 134) desenhar é uma forma de associar o brincar com a língua escrita.

“O desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças. Os educadores devem organizar todas essas ações e todo o complexo processo de transição de um tipo de linguagem escrita para outro. Devem acompanhar esse processo através de seus momentos críticos até o ponto da descoberta de que se pode desenhar não somente objetos, mas também a fala. Se quiséssemos resumir todas essas demandas práticas e expressá-las de uma forma unificada, poderíamos dizer o que se deve fazer é, ensinar às crianças a linguagem escrita e não apenas a escrita de letras”.

O programa de português valoriza a leitura, nomeadamente através do Plano Nacional de Leitura (P.N.L). A leitura diária de histórias diversificadas é uma das formas de motivar a criança para a leitura.

Passaremos a enumerar os tipos de leitura e a importância de cada um (P.N.L - Orientações para as atividades da leitura- 1.ºCiclo (7-17):

➤ Histórias Tradicionais- São “um poderoso suporte cultural e depositárias de conhecimentos, sabedoria, convicções, práticas sociais, juízos de valor, representam também os voos de imaginação de sucessivas gerações.”;

➤ Histórias do Quotidiano- Este tipo de histórias, “pode contribuir para que os alunos tomem consciência e analisem problemas do dia a dia que os afectem pessoalmente ou que afectem outras pessoas, apurando a compreensão de si próprios e do mundo que os rodeia. A reflexão suscitada poderá ainda contribuir para que se tornem mais lúcidos e mais tolerantes.”;

➤ Novelas Históricas- A leitura destas histórias “representa um considerável enriquecimento cultural, promove uma maior abertura de espírito e um alargamento de horizontes”;

➤ Histórias de Aventura e Mistério – Este tipo de histórias tem-se mostrado” uma peça chave na aquisição do gosto pela literatura entre as crianças de todo o mundo em parte

devido à cumplicidade que o escritor propõe aos seus leitores, mas também porque suscita sentimentos de pertença a um grupo coeso e bem sucedido”;

➤ Poesia- Este tipo de leitura “é um meio privilegiado para despertar o amor pela língua materna. A rima, o ritmo, a sonoridade, permitem uma descoberta progressiva dos cambiantes, da riqueza, das potencialidades da linguagem escrita. Essa descoberta, tão decisiva para a formação do indivíduo, adquire assim um carácter lúdico.”;

➤ Texto Dramático- “ promove o contacto com uma forma de expressão escrita que os alunos encontram menos frequentemente, que dificilmente os atrai para a leitura autónoma, mas que afinal se torna muito apelativo quando lido na aula pelo facto de reproduzir o discurso oral.”;

➤ Livros Informativos – “A leitura orientada de livros informativos na sala de aula é uma das bases essenciais de toda a aprendizagem escolar. Suscita a aquisição de conhecimentos novos, prepara os alunos para estudarem com autonomia, recorrendo a diferentes tipos de textos e estimula o desenvolvimento de competências cognitivas”.

Gomes (2007) é um autor que reflete sobre o função da escola no âmbito da promoção da leitura e também defende que, a leitura é uma das atividades mais importantes do ser humano, porque esta contribuiu para o seu desenvolvimento em todas as dimensões (social, pessoal e cultural).

O mesmo autor conclui que:

“... fazer viver a leitura é ligar o livro à vida da criança, sem o limitar à aprendizagem e ao espaço escolar. É, longe das censuras e dos argumentos intelectuais, desvelar o interesse e o prazer da leitura, partilhá-los e discuti-los com ela. E é, finalmente, correr o risco de que, em qualquer lugar, a qualquer momento, o livro e o jogo da leitura possam estar presentes; sujeitos ao capricho de cada criança, para um breve encontro ou para uma longa conversa” (2007:10).

Relativamente ao ensino da matemática, hoje e segundo Alsina (2004:4), os alunos não só devem adquirir uma série de conhecimentos matemáticos, mas também é fundamental que tenham consciência sobre as suas aquisições. E tal como defende a autora, “esta consciência adquire-se basicamente através da aplicação das aprendizagens realizadas em sala de aula em situações reais.”

Bettelheim (1987, cit in Alsina, 2004:5) descreve o jogo como uma atividade de teor simbólico, onde as crianças usam para resolver, de uma forma inconsciente, problemas que não podem solucionar na realidade. A partir do jogo, “ as crianças adquirem uma sensação de controlo que na realidade estão muito longe de poder alcançar.”.

Alsina (2004:7) defende que o jogo é um recurso de aprendizagem fundamental no ensino da Matemática e que por isso deve fazer parte do programa e deve ser vista de uma forma rigorosa e séria, “planificando sessões de jogo: seleccionar os jogos que se pretende utilizar, definir objetivos a alcançar com os diferentes jogos utilizados, operacionalizar a avaliação das actividades lúdicas, etc”.

Ainda sobre o jogo a autora acima citada sublinha que este deve-se subordinar à Matemática e não o contrário, ou seja demonstrar aos alunos que nas aulas de Matemática não só se joga, mas que acima de tudo se pode aprender com o recurso a jogos.

Para melhor sublinhar a importância do jogo no ensino da Matemática passaremos a referir os 10 mandamentos do jogo na aula de Matemática, no quadro seguinte:

Quadro N.º 9 - Os 10 mandamentos do jogo na aula de Matemática

Os 10 mandamentos do jogo na aula de Matemática	
1.º	“É a parte mais real da vida das crianças. Utilizando-o como recurso metodológico, transpõe-se a realidade das crianças para a escola e permite fazer-lhes ver a necessidade e a utilidade de aprender Matemática.”
2.º	“ As actividades lúdicas são altamente motivadoras. Os alunos implicam-se muito nelas e levam-nas muito a sério.”
3.º	“ Abrange diferentes tipos de conhecimentos, habilidades e atitudes acerca da Matemática.”

4.º	“ Os alunos podem enfrentar novos conteúdos matemáticos sem medo do fracasso inicial.”
5.º	“ Permite aprender a partir do próprio erro e a partir dos erros dos outros.”
6.º	“ Respeita a diversidade dos alunos. Todos querem jogar, mas o que é mais significativo é que todos podem jogar em função das suas próprias capacidades.”
7.º	“ Permite desenvolver processos psicológicos básicos necessários à aprendizagem da Matemática, tais como a atenção, a concentração, a percepção, a memória, a resolução de problemas e a procura de estratégias, etc.”
8.º	“ Facilita o processo e socialização e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento da autonomia pessoal.”
9.º	“ Os currículos actuais recomendam de forma directa para se ter em conta o aspecto lúdico da Matemática e a aproximação à realidade das crianças.”
10.º	“ Promove e conduz, em muitas ocasiões, a uma aprendizagem significativa.”

Fonte: Alsina, 2004:7

Tal como defende Alsina, o recurso a jogos e a materiais manipulativos em toda a etapa do 1.º Ciclo torna o ensino da matemática mais prazeroso e produtivo. A mesma autora acrescenta que o método ideal de ensino-aprendizagem é aquele que inclui a manipulação de diferentes materiais, um ensino diversificado e a utilização de recursos e estratégias para abordar uma mesma aprendizagem. Só assim, “ se conseguirá que as aprendizagens matemáticas sejam interiorizadas de uma forma significativa e aumente o grau de consciência sobre elas” (ibid.:9).

Ainda no mesmo contexto, a autora supra citada refere que, com qualquer material lógico estruturado ou outro recurso criado pelo professor podemos realizar uma variedade de atividades, de acordo com a idade das crianças, mas para isso é importante seguir alguns critérios metodológicos e conselhos práticos:

- Os recursos e actividades que pretendem desenvolver competências lógico-matemáticas devem estar relacionados, sempre que possível com situações reais, que incluem como parte fundamental da realidade, das crianças dos 6 aos 12 anos;
- Nas actividades em que se pretenda desenvolver habilidades específicas de raciocínio lógico, e que se propomos sob a forma de “jogos de lógica”, é aconselhável utilizar materiais manipulativos;
- É fundamental levar os alunos a exprimirem verbalmente tanto os processos seguidos como os resultados obtidos;
- É necessário que a apresentação das situações por parte dos professores seja muito clara e que a sua complexidade (número de dados, tipo de relações, etc.) seja apropriada à idade e capacidade dos alunos;
- Devem apresentar-se as regras dos jogos de forma clara e exequível, mas depois deve exigir-se o seu cumprimento;
- ... devemos ter muito claro o que vamos valorizar no final da actividade (os resultados correctos ou a descoberta e aplicação de novas estratégias), como reflexo daquilo que o professor pretende atingir...”(ibid.:12).

Palhares, Gomes e Mamede (2002) descrevem a utilização orientada de jogos no ensino da matemática como um meio auxiliar no desenvolvimento das competências dos alunos.

De acordo com Palhares (2004:144) é:

“ desejável introduzir jogos numa perspectiva do desenvolvimento do raciocínio e da resolução de problemas no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico. As crianças gostam de jogar e encontram aí uma motivação suplementar, ao mesmo tempo desenvolvem capacidades que são importantes na educação matemática”.

Para complementar esta ideia Kishimoto (2001) afirma que o recurso ao jogo estimula a exploração do conhecimento, o qual vai de encontro à motivação interna, própria da reação das crianças perante o lúdico.

Palhares (2004), defende ainda, que o ambiente de resolução de problemas, propiciado pelos jogos de estratégias, em grande parte contribui para o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas.

Para reforçarmos a ideia da importância dos jogos e o recurso a materiais manipulativos terminamos com uma expressão de Saramago (2000:92) incluída na sua obra “ A Caverna”:

“ Para que o cérebro soubesse o que era uma pedra, foi necessário que os seus dedos tocassem, sentissem a sua aspereza, o peso e a densidade, foi necessário que se ferissem com ela. Só muito depois, o cérebro compreendeu que daquele pedaço de rocha se poderia fazer uma coisa a que se chamaria punhal”.

2.4. A importância da criatividade/motivação

Inovar é no entender de Majaro (1990), criar algo de novo que possa ser útil e benéfico na resolução de problemas e situações. Para que haja inovação tem de haver mudança; esta pode ser maior ou menor e vai ajudar a que o que vem de novo possa ser posto em prática. O mesmo autor acredita que criatividade e inovação estão interligadas entre si. Poderíamos, então, definir criatividade como algo que vem de novo, que nos permite criar novas ideias, métodos, diferentes atuações e situações.

Segundo Carvalho *et al* (1994: 31), “é pela participação e intervenção que a inovação se constrói e interioriza e, no caso da educação, é na escola o seu lugar privilegiado”.

Majaro (1990: 13) acrescenta:

A noção de que as organizações criativas e/ou inovadoras têm mais probabilidades de atingir a perfeição do que aquelas que carecem desses dois ingredientes, é coisa universalmente aceite. E acrescenta que não são muitas as organizações que sabem como desenvolver ou estimular o chamado “espírito criativo” no seu seio.

Contudo não basta ser criativo, é necessário que o ambiente onde o indivíduo se encontra proporcione e estimule o desenvolvimento dessa criatividade. A criatividade pode ser

inata, mas também é possível que as pessoas possam “treinar-se” de forma a poderem ser criativos, desde que os ambientes culturais, educativos e psicológicos sejam propícios. Para Majaro (1990: 19), a “criatividade organizacional não pode viver sozinha”, pois, “ela só pode expandir-se num ambiente em que as ideias possam ser geradas e transmitidas de forma continua”.

Segundo Delors (1996: 86), “a diversidade das personalidades, a autonomia e o espírito de iniciativa, até mesmo o gosto pela provocação, são os suportes da criatividade e da inovação”.

Majaro (1990: 22) diz que “sem criatividade (gerada internamente ou adquirida) não se pode ter inovação, e sem inovação, uma firma não se pode manter nem passar a ser bem sucedida”. A inovação requer a introdução de algo novo. A criatividade pode ser planeada no sentido de ser produto de uma experimentação deliberada; ou pode ser invulgar, inesperada e repentina.

Interesse e criatividade estão intimamente relacionados como já referimos, há a acrescentar, um outro aspeto, que é a motivação. Para Tavares (1979) a motivação, a nível pedagógico permite criar condições a fim de despertar o interesse contínuo no aluno, pois a partir das suas potencialidades estimula-o fundamentalmente à livre criatividade.

De acordo com o mesmo autor, motivar é conseguir que aluno participe ativamente na construção da aula, o que levará a empenhar-se em aprender. “Os propósitos da motivação são, portanto, estimular o interesse, despertar o desejo de aprender e realizar esforços para atingir fins determinados” (1979:43).

O mesmo autor acima citado (1979:63) refere que existem várias técnicas motivadoras, entre as quais selecionamos as que achamos mais pertinentes:

➤ Participação do aluno – O educador deve ter como principal preocupação a participação ativa e constante do aluno na realização da aula. “ O educador não deve, não pode ser nunca um mero espectador, antes um activo participante, um dinâmico personagem da classe...”(ibid.:62);

- Auto-superação – O professor deve incentivar o aluno a ser cada vez melhor. “ Por meio de gráficos de rendimento, em que o discente poderá analisar a marcha da sua aprendizagem em variados momentos, pode ele ser estimulado a superar-se” (ibid.:63);
- Vontade de aprovação – O elogio por parte do professor, é um fator muito importante para a motivação do aluno. “ O aluno, no seu íntimo, sente o desejo de ver, por parte dos colegas e do professor, elogiado o seu trabalho” (ibid.:63);
- Elogios e censuras – Estes métodos motivadores quando são usados com descortino, podem levar a resultados bastante positivos. O professor deve estar sempre “predisposto a elogiar, a razão por que precisa de observar atentamente o que seja de louvar, sem todavia, exagerar” (ibid.:63);
- Espírito lúdico – A alegria contagiante deve existir no professor e a mesma deve transparecer para os alunos. “ A fim de evitar a monotonia, deve sentir-se sempre um ar de festividade no ambiente escolar...um pouco de humor conduz à amizade, à solidariedade, à simpatia e confiança mútuas” (ibid.:66);
- Personalidade do professor – A simpatia, a compreensão, a tolerância, a entrega pelo seu trabalho e o interesse contínuo que o professor demonstra pelas suas aulas, podem ser uma excelente técnica de motivação. “Felizes dos alunos que têm a sorte de aprender com professores assim...” (ibid.:67);
- Motivação pela própria matéria – Quando a matéria é bem transmitida e de uma forma aliciante e atraente, “ os discentes mais facilmente são estimulados a querer aprendê-la” (ibid.:67);
- Boa relação entre mestres e discípulos – Esta técnica de motivação é referida como uma das mais perfeitas. A distinção e a compreensão são aqueles aspetos que o professor deve valorizar na relação com os seus alunos. “As boas relações entre docentes e discentes – nunca

será demais repeti-lo – criam um clima de confiança mútua, que facilita as tarefas comuns, e são o melhor convite ao aluno a esforçar-se por cooperar e participar activamente” (ibid.:69).

O autor acima mencionado mostra-nos que a motivação atual- motivação permanente refere-se àquela em que o aluno é estimulado a participar ativamente no decorrer de toda a aula, “sendo a personagem mais importante dos mais ínfimos incidentes, estando «preso» aos mínimos pormenores, renovando o seu interesse, constantemente, por tudo quando passa”(ibid.:71-72).

Nesta motivação permanente o autor supracitado inclui o diálogo, que para este, é a forma “mais perfeita de aprendizagem”, e refere que a partir do diálogo:

“... o professor pode auscultar todas as opiniões dos seus discípulos e criar condições para que eles se sintam participantes efectivos num processo que lhe diz respeito. É pelo diálogo e com o diálogo que neles se desenvolve um espírito de participação consciente, libertando-os do anciloso conceito de que o educador é que manda e dirige, despoticamente, o grupo. É com o diálogo que os alunos desenvolverão mais capazmente as suas aptidões de auto-afirmação, inseridos numa estreita cooperação com esse grupo, a turma de que fazem parte integrante” (ibid.:76).

Tavares refere que as técnicas audiovisuais são um poderoso agente de motivação, pois na atividade escolar provoca um forte estímulo, principalmente na comunicação entre professores e alunos, permitindo assim, desenvolver um ambiente de estreita e saudável confiança.

O mesmo autor acrescenta como agente de motivação permanente, os trabalhos de grupo, os quais segundo o autor, constituem um excelente plano de motivação e de estímulo à criatividade e incentivam a participação recíproca entre os alunos, a partir da formação de laços de solidariedade.

Sobre os trabalhos de grupo Tavares acrescenta que,

“... a chamada dinâmica de grupos, que hoje assume importância relevante nos mais variados domínios da actividade humana, constitui uma concepção nova nas relações pedagógicas mestre-discípulo, as quais devem, pois, visar a criação de um clima escolar que propicie a estes uma verdadeira inserção no grupo” (ibid.:93).

Na mesma linha de pensamento, Arends (1995) defende que “a disposição da tarefa de aprendizagem cooperativa prescreve que os alunos organizados em pequenos grupos, trabalhem em tarefas escolares em conjunto. Deste modo, segundo Gomes (2005: 5), “na aprendizagem cooperativa, o ambiente de aprendizagem caracteriza-se pela utilização de processos democráticos” onde “os alunos assumem um papel activo na sua própria aprendizagem” e que no entender de Lopes (2009) traz vantagens para a aprendizagem como se pode constatar no seguinte quadro:

Quadro N.º 10 - Vantagens da aprendizagem cooperativa

A aprendizagem cooperativa
➤ Leva à mútua participação dos discentes, através de laços de uma estreita interdependência;
➤ Torna cada elemento do grupo mais receptivo às ideias dos outros;
➤ Torna os alunos tímidos mais participativos;
➤ Auxilia o combate a alguns defeitos pessoais, como o egoísmo
➤ Estimula a capacidade de estimulação
➤ Conduz ao diálogo;
➤ Promove a livre iniciativa;
➤ Disciplina a capacidade de pensamento;
➤ Desenvolve a atenção, a integração e a fixação de conhecimentos;
➤ Favorece a capacidade de associação levando, deste modo, os alunos a centrarem os seus interesses na conquista dos objectivos comuns ao grupo, criando assim condições de acesso à livre criatividade, em que cada aluno manifesta as suas próprias aptidões e capacidades, e as coloca ao serviço dos outros.

Fonte: Lopes, (2009: s/p).

Neste sentido, e no entender de Gomes (2005: 6),

“a aprendizagem cooperativa tem como um dos principais objectivos contribuir para o sucesso académico dos alunos, mas isso só será possível se de facto trabalharem em cooperação, se forem capazes de potenciar as vantagens que o trabalho em grupo proporciona”.

Tavares (1979:72) conclui, que motivar uma aula não é apenas recorrer à motivação inicial da aula, mas acima de tudo, e preferencialmente, o professor deve utilizar a motivação permanente com a sua turma no seu todo e também com cada aluno em particular. Somente deste modo, com uma motivação que se sustente no decurso de toda a aula, se conquista uma “participação expressiva e actuante – aulas devidamente motivadas, em que se utilize uma motivação eficiente, apresentam resultados surpreendentes”.

2.5. A importância do papel do professor

A evolução constante da sociedade e da escola impõe pressões persistentes sobre o professor, por isso este terá que, por um lado, readaptar-se às transformações e, por outro lado, desempenhar um papel de dinamizador de novas transformações. Segundo Cunha (2008:52), deste modo “introduz na profissão «professor» várias funções e papéis que contribuem para uma indefinição profissional e até «existencial»”.

De acordo com Teixeira (2005c:4) o professor precisa “criar um desejo de aprender nos alunos”, para isso deve diversificar as estratégias utilizadas para ensinar e assim obter aprendizagens”.

Segundo o mesmo autor, o professor deve aplicar na sua prática estratégias, que devem ser energéticas e sofrer constantes reavaliações, além do facto de que, no momento exato da sua aplicabilidade, devem ser observadas e reestruturadas quando necessário. Teixeira acrescenta ainda que as estratégias, para serem funcionais devem ser orientadas através de princípios orientadores, como podemos verificar no seguinte quadro:

Quadro N.º 11 - Princípios orientadores das estratégias

Princípios orientadores das estratégias	
Maleabilidade	“O professor deve variar sempre os planos estratégicos, evitando assim a monotonia”.
Atender aos objetivos	“Deve evitar “fugir” dos seus objetivos básicos, delineando um plano coerente e perfeitamente compatível com os seus objetivos”.
Viabilidade	“A estratégia tem que ser viável, ou seja, passível de ser aplicada e que o professor tenha completo domínio do que está fazendo”.
Segurabilidade	“O professor deve redigir claramente o seu plano estratégico, evitando com isso correr o risco de perder-se ou de esquecê-lo”.

Fonte: Teixeira, (2005b: 1)

Para Almeida (2006: 48), quanto mais o professor “sabe sobre o seu aluno mais eficaz se torna o processo de ensino-aprendizagem”. Este conhecimento, no entender da mesma autora, “pode ser utilizada para ajudar os alunos a conhecer melhor a sua forma de aprender” (ibid.:48). Deste modo, a aplicação de diferentes estratégias didáticas são importantes, na medida em que vão ajudar o professor a ensinar os alunos a “pensar e a aprender”, o que lhe concede um papel próprio e inovador no processo ensino-aprendizagem.

No entender de Almeida (1997), a estratégia torna-se um aspeto de extrema importância na aprendizagem dos alunos. Pode-se assegurar que as estratégias são os meios pelos quais os professores organizam a aprendizagem.

O professor, segundo Engberg (1995: 72-73), ao fomentar o desenvolvimento de estratégias diversificadas, torna-se:

“Facilitador, um verdadeiro construtor de ambientes de aprendizagem que promovem o desenvolvimento pessoal, cultural e social, de maximizar as oportunidades de o aluno aprender a ser produtivo. Para além disso, terá que desenvolver e gerir esses ambientes sendo suficientemente flexível para lidar com o imprevisto, a incerteza, a expressão de sentimentos, as dúvidas e os medos de quem cresce, a par e passo de quem aprende”.

Segundo Sousa (1997: 22), “cada educador deverá criar a sua própria metodologia tendo em atenção que são os programas e os métodos que se deverão adaptar às crianças e às suas necessidades e nunca ao contrário”.

No entender de Teixeira (2005b), para que as estratégias usufruam de um verdadeiro aproveitamento na sua aplicabilidade, o professor precisa de ter várias características como se pode observar pelo quadro seguinte.

Quadro N.º 12 - O Professor e a aplicação das estratégias

O professor deve	
Possuir	Conhecer
“Capacidade de criatividade suficiente para promover as suas estratégias de forma ágil e proveitosa, apresentando exemplos tirados do real”;	“Todos os tipos possíveis de estratégias para escolher aquela que melhor se adapta à sua forma de conduzir e ao tema da sua aula”
“Habilidade para reconhecer de imediato o andamento da sua aula e prever as suas futuras aulas dentro de planos estratégicos variados”;	
“Formação adequada para poder utilizá-la com eficácia”;	
“Um autoconhecimento que lhe permitirá reconhecer “de forma intuitiva” qual a melhor estratégia a ser adoptada”.	

Fonte: Teixeira, (2005b: 2)

Segundo o mesmo autor, todos estes fatores são imprescindíveis para que o professor possa cumprir a sua função de maneira satisfatória, ou seja, conseguindo passar para os seus discentes uma orientação correta e adequada. O professor deve sempre procurar novas formas de ação para que possa atingir os seus objetivos, pois de acordo com Dourado (2000: 132), “somos seres de acção e somos crentes no agir”.

No entender de Wassermann (1994: 23), os professores têm um papel fundamental no desenvolvimento do respeito das crianças por elas próprias, porque para algumas eles desempenham um papel determinante, “...não devemos subestimar as crianças, não podemos subestimar o poder que o professor tem para dar uma vida nova às crianças e para as tornar auto-confiantes para toda a vida”.

Seguindo esta linha, a mesma autora refere que quando se apresenta respeito pelas crianças como seres humanos e pelas suas opções, o respeito de cada uma cresce de uma forma autónoma. “ As crianças que se respeitam a si próprias são auto confiantes, têm confiança no seu poder pessoal” (ibid:24).

Segundo a autora acima citada, os professores quando dão oportunidade às crianças de se envolverem em atividades que efetivamente as desafiam, o seu pensamento está em muito a contribuir para a autoconfiança e poder pessoal das mesmas.

A mesma autora acrescenta ainda que os professores devem explorar ao máximo a sua imaginação e criatividade, variando tanto quanto possível as atividades lúdicas, de forma a estimular as crianças para o jogo como forma de aprender.

“Os professores que criam, nos seus programas para as crianças, oportunidades consistentes para que o aspecto lúdico seja contemplado, contribuem decisivamente para o saudável desenvolvimento social, cognitivo e psicológico das crianças” (ibid.: 32).

Para Miranda (2001:88), o jogo socializa e é preciso “normatização”, nesse sentido é essencial destacar a necessidade e o papel do professor na condução de atividades lúdicas que vão de encontro aos efeitos pedagógicos. “O professor, portanto, precisa estar naturalmente convencido do abundante valor pedagógico compreendido no jogo e, ainda, transpirar num ser lúdico contido nas suas estruturas celulares”.

O mesmo autor acrescenta que o professor deve ter em atenção e valorizar a afeição, motivação e criatividade. E que de uma forma encadeada e dinamizada pelo jogo, a prática pedagógica, “estará possibilitando a aprendizagem de uma forma cativante, oferecendo às crianças a liberdade de construir e reconstruir o conhecimento com as suas próprias digitais” (ibid.:92).

O papel do professor será, pois, o de facilitar o jogo através de uma estruturação do ambiente, dispondo de espaços e materiais que fomentem ações interativas entre duas ou mais crianças, o que, segundo Oliveira (2000: 120), vai permitir à “criança elaborar e interagir de múltiplas formas na construção do conhecimento e na formação da sua personalidade”.

O ato educativo tornar-se-á um processo de mútuo engrandecimento, de mútua partilha e de construção do saber, dos valores e da personalidade e por isso, de acordo com Caldeira (2000), o professor deverá conter as seguintes características na sua prática pedagógica:

Quadro N.º 13 - Características do professor

Características do professor	
Interventor	“Na medida em que induz à mudança de mentalidades, de atitudes de comportamentos e seja motivador de novas aprendizagens”;
Dinamizador	“De pessoas e de grupos no sentido de ultrapassagem de conflitos, problemas e obstáculos, com vista ao objectivo do desenvolvimento integrado de todos e de cada um”;
Facilitador	“De aprendizagens, porque é auxiliar de descobertas e potenciador dos recursos disponíveis”;
Organizado	“Na medida em que planifica, executa e avalia todo um percurso de aprendizagens, de execução de tarefas próprias e de outros, bem como, o desenvolvimento intelectual e físico, no sentido do conhecimento e do seu ser social. Deste modo, compete-lhe exercer toda a sua influência no sentido de organizar o saber que, muitas vezes, é debitado de uma forma caótica sem espírito crítico e sem eficácia”.

Fonte: Segundo Caldeira (2000: 7)

Dentro da mesma linha, Paula (2010:2) refere que o professor é uma peça fundamental e deve ser visto como tal. A mesma autora acrescenta que, “ Quanto maior e mais rica for sua história de vida e profissional, maiores serão as possibilidades de desempenhar uma prática democrática efetiva que eduque positivamente”.

Para Tezani (2006) aos professores compete recuperar “nas crianças o gosto pelo aprender, a vontade pela busca de conhecimento”, o que através dos jogos, se tornará mais fácil.

No entender de Dallabona e Mendes (2004:11), o professor precisa reconhecer um pouco da criança que foi e que ainda é. Deste modo, o professor pode “redescobrir e reconstruir o gosto pelo fazer lúdico”, procurando nas suas experiências, longínquas ou não, “brincadeiras de infância e de adolescência que contribuam para uma aprendizagem lúdica, prazerosa e significativa” (ibid.:11).

Ainda na mesma linha, Vecchietti (2008) defende que o lúdico é uma importante metodologia, a qual pode contribuir para diminuir o insucesso escolar, porque a partir do momento em que o aluno se envolve na aprendizagem, o risco de fracassar diminui substancialmente. Contudo, a ludicidade só estará presente verdadeiramente se o professor estiver preparado para a pôr em prática, tiver conhecimentos acerca da mesma e estiver disposto a estar em contante renovação da sua aprendizagem. O mesmo autor refere que o professor assume um papel fundamental na difusão e aplicação de recursos lúdicos.

O autor acima citado diz que é fundamental que o professor possua uma formação contínua e entenda a relevância do desenvolvimento de atividades lúdicas. Nesse sentido, é importante que o professor trabalhe cada vez mais a criatividade e produza aulas dinâmicas. O autor supra citado acrescenta que a troca de experiências entre profissionais é uma mais valia para o enriquecimento pessoal e profissional do professor. “A troca com o outro pode ser muito enriquecedora, além de fazer parte de toda a nossa vida, pois a todo o momento estaremos convivendo e vivendo com os outros”(2008:1).

Para Freire (1996: 96), “o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma *cantiga de ninar...*” O mesmo autor afirma que a curiosidade é a pedra essencial do ser humano. “ É ela que nos faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer” (ibid.:86).

Nickerson (1985:184) refere que o papel do professor não deve ser só o de administrar conhecimentos, mas sim o de facilitar a aprendizagem. Segundo este autor “O objectivo não é proporcionar informação aos seus alunos mas sim conseguir que eles pensem. Não se trata de colocar algo na cabeça dos alunos mas conseguir algo deles”.

Para Diez (1989) “ser professor é ser educador,” por isso o perfil do educador deve ser: - motivador, aquele que entusiasma, ao contrário de maçador; - criativo, aquele que suscita atividade, ao contrário de rotineiro; - dialogante, aquele que aceita o outro e o ajuda, ao contrário de autoritário; - humilde, aquele que procura situações de pesquisa, ao contrário daquele que impede descobertas; - integrador, aquele que incita à cooperação, ao contrário daquele que divide e que conduz à coação; - globalizador, aquele que forma mentes capazes de sistematizar, ao contrário daquele que forma mentes desintegradas; - aberto, aquele que aceita os novos valores, ao contrário de fechado, e por último formador de educação, ao contrário de executor de educação.

Seguindo a mesma linha, Bulgraen (2010:30) refere que “o professor além de ser educador e transmissor de conhecimento, deve atuar, ao mesmo tempo, como mediador.” Neste sentido, o professor deve ser a ligação entre o aluno e o conhecimento, assim, o aluno questiona, pensa e não adquire os conhecimentos de uma forma passiva.

O mesmo autor refere que o professor deve ser conhecedor, que não basta tratar os conteúdos na aula, mas também é fundamental aos conteúdos, “resgatar conhecimentos mais amplos e históricos, para que os alunos possam interpretar suas experiências e suas aprendizagens na vida social” (ibid.:32).

Por isso, como afirma Kramer (1989:19), para que essa função se efetive na prática:

“... o trabalho pedagógico precisa se orientar por uma visão das crianças como seres sociais, indivíduos que vivem em sociedade, cidadãos e cidadãos. Isso exige que levemos em consideração suas diferentes características, não só em termos de histórias de vida ou de região geográfica, mas também de classe social, etnia e sexo. Reconhecer as crianças como seres sociais que são implica em não ignorar as diferenças”.

2.6. A importância da formação dos professores

Segundo Robert (1999:63), “a educação e a formação contínuas são elementos-chave para manter a força da mudança”.

Desta forma, o Sistema Educativo terá de ir ao encontro dos desafios que a mudança coloca; tem de incutir nos professores, o sentido de valorizar o seu próprio futuro, facultando-lhes condições para a realização, com sucesso, da sua educação escolar, pois, tal como refere Delors (1996: 59), “os sistemas educativos devem dar resposta aos múltiplos desafios da sociedade da informação, na perspectiva dum enriquecimento contínuo dos saberes e do exercício duma cidadania adaptada às exigências do nosso tempo”.

Um dos objetivos mais importantes da prática educativa e da investigação em educação é a melhoria da aprendizagem, para tal é necessário que os professores considerem a formação como forma de modificar e inovar as práticas pedagógicas.

Segundo Quintas (1999: 18),

“para que se possa falar de escolas inclusivas e em sistemas educativos regidos por princípios integradores, torna-se imprescindível repensar e adequar a prática educativa dos profissionais à nova realidade social. Para isso terá de se apostar na sua formação inicial e contínua”.

No entender de Delors (1996: 136-137), a “qualidade do professor” passa por um conjunto de medidas entre as quais refere: “o recrutamento, a formação inicial, contínua e pedagógica, o controlo, a gestão, a participação dos agentes exteriores à escola, melhoria das condições de trabalho e a qualidade dos meios de ensino”.

Para Roux (1974: 44), a formação “assume uma missão permanente de adaptação e de reorientação.” Neste sentido, para o autor (1974: 44) a “qualidade do professor” contribui para a qualidade da educação, pois ele é um aspeto central do processo educativo, sendo-lhe exigido formação/qualificação para tal.

Para Leite (2000a: 25), é imprescindível reconhecer “os professores como profissionais configuradores de projectos curriculares e não meros executores do prescrito. É necessário que os professores queiram ser, de facto, seus configurantes”.

Assim sendo, o professor a partir da sua formação, deverá conhecer informações teóricas que o preparem e o ajudem nos procedimentos do ensino e da avaliação.

Nóvoa (s/a) coloca uma questão: “ O que é um bom professor?”.

Sobre esta questão o autor diz que é impossível definir, a não ser através das listas infindáveis de “competências”, por isso analisa a questão, caracterizando o trabalho de docente na sociedade contemporânea, sugerindo “disposições”, em vez de “competências”.

O autor sugere o conceito de “disposição” porque lhe parece que o conceito de “competências” está “ saturado”.

Esta “(pré) disposição” é construída na “definição pública de uma posição com forte sentido cultural, numa profissionalidade docente que não pode deixar de se construir no interior de uma personalidade de professor” (Nóvoa : 3).

O autor defende cinco “disposições” fundamentais para a “definição dos professores” que são as seguintes: o conhecimento, a cultura profissional, o tacto pedagógico, o trabalho em equipa e o compromisso social. Estas cinco “disposições” serviram de pretexto para a elaboração das seguintes propostas.

1.^a Proposta – Práticas – A formação de professores deve assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar.

Relativamente a esta proposta, o autor refere que durante muito tempo o “debate educativo” esteve marcado pela “ dicotomia teoria/prática” e que ao longo dos anos não houve uma “reflexão” que possibilitasse alterar a “prática em conhecimento”. “A formação de professores continuou a ser dominada mais por referências externas do que por referências internas ao trabalho de docente. Impõe-se inverter esta longa tradição, e instituir as práticas profissionais como lugar de reflexão e formação”(ibid.:5).

2.^a Proposta - Profissão - A formação de professores deve passar para «dentro» da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens.

No que diz respeito à segunda proposta, Nóvoa defende que é necessário restituir a formação de professores, porque “o reforço de processos de formação baseados na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão. Enquanto forem apenas injunções

do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente” (ibid.:6).

3.^a Proposta - A formação de professores deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tato pedagógico.

No que concerne à terceira proposta o autor refere que “reconhecer que a necessária tecnicidade e cientificidade do trabalho docente não esgotam todo o *ser professor*” (ibid.: 7) e que é importante reforçar a “pessoa -professor” e o “ professor -pessoa”. Realça ainda que o “registo escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade” e que “a formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de auto-reflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais” (ibid.:7).

4.^a Proposta - A formação de professores deve valorizar o trabalho em equipa e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos de escola

No que diz respeito à quinta proposta, Nóvoa refere que no início do século XXI, a emergência do professor coletivo era uma das principais realidades. Nesta proposta o autor defende que, através dos “movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão de grupo que promove o “desenvolvimento profissional dos professores” (ibid.: 8).

5.^a Proposta – Público - A formação de professores deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação. Nesta última proposta o autor refere que “as escolas são lugares da relação e da comunicação. Mas as escolas comunicam mal com o exterior. Os professores explicam mal o seu trabalho. As escolas resistem à avaliação e à prestação de contas sobre o seu trabalho. E, sobretudo há uma ausência da voz dos professores nos debates públicos” (ibid.:8).

Nóvoa (1995:22), ainda na mesma linha, refere que a formação pode e deve estimular o desenvolvimento dos professores no quadro de uma “autonomia contextualizada da profissão docente”.

Para isso e de acordo com o mesmo autor, a formação deve valorizar paradigmas que promovam professores reflexivos, que não tenham medo de assumir a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento profissional e que estejam sempre dispostos a participar como promotores na implementação das políticas educativas.

Nóvoa acrescenta que “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”. (ibid.:9)

A formação inicial e contínua, segundo Benavente (1999: 113), “deve abordar o domínio cultural, social e institucional e não apenas explicitamente o didático e o pedagógico”, pois só assim se pode transformar a formação numa intervenção de mudança. Esta formação poderá dar ao professor outros conhecimentos, ajudando-o a atuar e a sentir-se mais seguro na sua profissão.

Estar em formação envolve um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os projetos próprios com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. É fundamental, segundo Postic (1995:20), que a formação inicial e a formação contínua de professores “os dote de instrumentos de análise ligados à psicologia cognitiva e relacional”.

Para Delors (1996: 139):

“Uma das finalidades essenciais da formação de professores, quer inicial quer contínua, é desenvolver neles as qualidades de ordem ética, intelectual e afectiva que a sociedade espera que possuam de modo a poderem em seguida cultivar nos seus alunos o mesmo leque de qualidades”.

O profissionalismo docente, para o autor acima referido, tem como um dos seus elementos caracterizadores o domínio de saberes e de atitudes que facultam a abertura à inovação e à criatividade, aliados à investigação e à reflexão crítica sobre as práticas. Deste modo, a formação deve incluir a promoção destes saberes e destas atitudes.

Como salienta Robert (1999: 24-26), “planear a mudança “usando a formação como instrumento intencional para envolver as pessoas” é incluir na organização uma cultura de equipa capaz de gerir a própria mudança.

Assim, os cursos de formação inicial devem considerar um currículo que abrace as seguintes componentes de formação, devidamente articuladas entre si, como se pode observar pelo quadro seguinte.

Quadro N.º 14 - Tipos de Formação

Tipos de Formação	
A formação cultural	“A formação cultural, social e ética que abrange, em complemento ao contributo que para o efeito as outras componentes devem dar, a sensibilização para os grandes problemas do mundo contemporâneo, o alargamento a áreas do saber e cultura diferentes das da sua especialidade de docência, a reflexão sobre os problemas éticos que se colocam na actividade docente, bem como dimensões instrumentais relativas á procura, organização e comunicação da informação, incluindo o recurso às tecnologias”;
A formação na especialidade	“A formação na especialidade da (s) área (s) de docência que integra unidades curriculares com a diversidade e profundidade adequadas à obtenção de formação de base na área do curso e em áreas do saber conexas para o desempenho profissional nos níveis de docência para que o curso habilita”;
A formação educacional	“A formação educacional que abrange as didácticas específicas da área de docência para que o curso habilita e outros domínios do saber sobre educação, relevantes para a compreensão do acto educativo, incluindo uma perspectiva de atenção à diversidade”;
A iniciação à prática profissional	“A iniciação à prática profissional que inclui a observação, colaboração, intervenção, análise e reflexão sobre situações educativas”.

Fonte: Peres, (2003: 2).

Nas palavras de Delors (1996: 131), o processo de atualização de conhecimentos deve ser constante e permanecer na mente dos “professores enquanto agentes de mudança (...) a quem cabe formar o carácter e o espírito das novas gerações”.

É de referir que é essencial investir em programas de formação que deem aos professores instrumentos que lhes permitam obter sucesso na sua prática pedagógica. Se a componente da formação é fundamental para a promoção do sucesso de parcerias, não menos importante é a cultura dos próprios docentes. Como destaca o mesmo autor (ibid.: 135), “é preciso repensar a formação de professores de maneira a cultivar nos futuros professores, precisamente, as qualidades humanas e intelectuais aptas a favorecer uma nova perspectiva de ensino”.

Batista, Moreno e Paschoal (2000: 112) referem que a ludicidade deve estar presente na formação dos professores, pois ela é necessária, não só porque mostra aos educadores a importância dos jogos e das brincadeiras na infância, mas também porque através dos mesmos, “o próprio professor terá condições de conhecer melhor o seu aluno, a partir das brincadeiras e dos jogos que ele propiciará aos seus educandos”.

No entender de Campos (2010), a formação docente deve ser enriquecida constantemente, pois é a partir daí que o educador reflete sobre a sua prática pedagógica e aperfeiçoa o processo de ensino-aprendizagem.

Santos (1997:13-14), salienta que a formação lúdica estabelece-se em pressupostos que enaltecem a criatividade,

“o cultivo da sensibilidade, a busca da afetividade, a nutrição da alma, proporcionando aos futuros educadores vivências lúdicas, experiências corporais, que se utilizam da ação do pensamento e da linguagem, tendo no jogo sua fonte dinamizadora”.

Para a mesma autora, a formação lúdica deve facultar ao futuro educador o conhecimento como pessoa, conhecer as suas capacidades e limitações, libertar suas

resistências e “ter uma visão clara sobre a importância do jogo e do brinquedo para a vida da criança, do jovem e do adulto” (ibid.:14).

“O adulto que volta a brincar não se torna criança novamente, apenas ele convive, revive e resgata com prazer e alegria do brincar, por isso é importante o resgate desta ludicidade, a fim de que se possa transpor esta experiência para o campo da educação, isto é, a presença do jogo” (ibid.:14).

Desta forma, Santos defende que, na formação dos profissionais deveriam contemplar disciplinas de caráter lúdico, pois, “a prática docente é reflexo da formação do indivíduo”(ibid.:21).

A autora acima citada acrescenta que quanto mais experiências lúdicas forem propiciadas nos currículos académicos, mais capaz o educador se sentirá para trabalhar com a criança.

A autora supracitada refere ainda que, todo o profissional que aplica atividades lúdicas na sua prática pedagógica, terá que vivenciado a ludicidade no seu percurso académico, mas o que para Santos é onde as lacunas persistem.

“É preciso, portanto, que tais currículos sejam repensados, dando a estes uma nova visão da criança, jogo, brinquedo, desenvolvimento e aprendizagem. Estas características oportunizarão a seus egressos a descoberta da própria ludicidade, levando-os a desenvolver nas crianças a alegria de entender a escola como um espaço, acima de tudo, prazeroso (Santos, 1997:61)

II Parte: Enquadramento Empírico

CAPÍTULO III: Metodologia, Objeto de Estudo e Análise de Dados

I Parte – Metodologia e Objeto de Estudo

Esta investigação consiste numa investigação-ação e, tal como define Bell (1997:22), é uma abordagem que se mostra especialmente cativante devido “à sua ênfase prática na resolução de problemas, devido ao facto de serem profissionais... a levarem a cabo a pesquisa e esta visar um maior entendimento e aperfeiçoamento do desempenho durante um certo período de tempo”.

A investigação, no entender de Fortin (1999:15), é:

“Um processo sistemático que tem como objectivo principal dar resposta às questões que merecem uma investigação. É um método particular de aquisição de conhecimentos, uma forma ordenada e sistemática de encontrar respostas para questões que necessitam de uma investigação”.

Na perspetiva da autora acima citada, de todos os métodos de aquisição de conhecimentos “a investigação científica é o mais rigoroso e aceitável uma vez que assenta num processo racional (...) dotado de um poder descritivo e explicativo dos factos e dos fenómenos” (ibid.:17).

A mesma autora afirma que metodologia “é o conjunto dos métodos e das técnicas que guiam a elaboração do processo de investigação científica”. É também uma “secção de um relatório de investigação que descreve os métodos e as técnicas utilizadas no quadro dessa investigação” (ibid.:372).

Nesse sentido, o termo metodologia refere-se a um conjunto de ações, tendo em vista a abordagem de problemas atuais, onde o principal propósito é orientar para a resolução do problema, visando uma descrição pormenorizada do desenvolvimento de um estudo de investigação, tendo por fim facultar o plano geral a seguir.

É também a partir da metodologia que se estuda, descreve e explica os métodos que se vão aplicar ao longo do trabalho, de modo a organizar os procedimentos escolhidos durante as várias etapas, procurando garantir a validade e fidelidade dos resultados.

Ao longo deste trabalho de investigação serão abordados os aspetos fundamentais no processo metodológico. Primeiramente será apresentada a justificação e identificação do

problema, a pergunta a que se quer dar resposta, as questões de partida e todos os procedimentos metodológicos. Por fim, apresentaremos e caracterizaremos o contexto de estudo.

3.1. Identificação e justificação do Problema

Para Sousa (2009:44), “O problema é o objectivo da investigação, a meta que se pretende atingir, a pergunta científica para o qual procuramos resposta”.

Assim sendo, e de acordo com o mesmo autor, nesta fase do estudo é necessário fazer uma reflexão aprofundada, considerando algumas questões, das quais duas são essenciais: o “[...] “porquê” e “para quê” da investigação.” (ibid.:47).

Antes de responder a estas questões é fundamental identificar a problemática do nosso estudo e que a mesma nos cativa e nos motive, para assim, a nossa investigação se tornar num trabalho mais produtivo e prazeroso.

O problema desta investigação assenta na necessidade de investigar se os professores aplicam o lúdico na sua prática pedagógica e perceber o quanto o valorizam.

Esta temática surgiu devido à preocupação de uma realidade curricular extremamente rígida, o que muitas vezes se torna um obstáculo, deixando que os professores descurem o que realmente é importante, o desenvolvimento integral e harmonioso da criança, no qual o lúdico assume um papel preponderante.

Tal como sustenta Santos (2008:7), “o brincar interfere no desenvolvimento cognitivo das crianças, e as ajuda a exteriorizar o seu mundo e desejos internos”. O mesmo autor acrescenta que é importante reconhecer o quanto as atividades lúdicas são fundamentais no contexto escolar, “pois as brincadeiras contribuem para o processo de ensinar e aprender”.

Além da preocupação já referida, este tema também sucede de uma motivação e de uma curiosidade de conhecer melhor o problema em estudo, ampliando novos conhecimentos, pois a aprendizagem é uma constante na vida, quer a nível pessoal como profissional. E, tal como defende Arends (1999:19):

“ [...] tornar-se competente, não importa em qual atividade, leva muito tempo. [...] É necessário muito voluntarismo alimentado pelo desejo de perfeição; é necessário compreender que aprender a ensinar consiste num processo de desenvolvimento que se desenrola ao longo de toda a vida”.

Há ainda a acrescentar que outros dos motivos que incentivou à escolha do estudo desta problemática foi o facto de esta investigação ocorrer na realidade profissional, junto ao meu público-alvo, e, tal como defendem Bogdan e Biklen (1994), o investigador deve ser prático, o tema escolhido deve fazer parte do seu quotidiano e a escolha do que estudar deve permitir ter sempre acesso aos sujeitos envolvidos no estudo.

Para complementar a justificação da investigação terminamos com uma frase de Cury (2006:17): “Um excelente educador não é um ser humano perfeito, mas alguém que tem serenidade para se esvaziar e sensibilidade para aprender”.

3.2. Questão de partida

De acordo com Quivy e Campenhoudt (2003) a pergunta de partida consiste na preparação do projeto de investigação, ou seja, a partir dessa pergunta o investigador tenta expor da melhor forma possível o que pretende saber, elucidar e compreender melhor. Assim, a questão principal do presente estudo é a seguinte:

Qual o contributo do lúdico no processo ensino-aprendizagem?

3.3. Objetivos da pesquisa e questões de estudo

Depois de delimitado o problema, surge a necessidade imediata de definir os objetivos. Nesse sentido, os objetivos desta pesquisa são os seguintes:

- Conhecer o interesse/importância que os professores atribuem ao lúdico no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem;
- Verificar se os professores promovem o lúdico e como o aplicam;
- Investigar o interesse das crianças sobre o lúdico.

No entender de Quivy & Campenhoudt (1998:140), “ raramente é suficiente uma única hipótese para responder à pergunta de partida”, por isso é necessário a formulação de questões. Neste estudo estabelecemos as seguintes:

Q1- O lúdico é importante no processo ensino-aprendizagem?

Q2- Os professores sentem dificuldades na aplicação do lúdico?

Q3- Os professores necessitam de formação ao nível do lúdico no processo de ensino-aprendizagem?

3.4. Procedimentos metodológicos

Para Sousa (2009) os procedimentos que geralmente são desenvolvidos, consistem no estabelecimento de uma planificação de ações e uma calendarização predefinida e dividida por etapas.

Quivy e Campenhoudt (2003:22-23) referem que “um procedimento é uma forma de progredir em direcção a um objetivo. Expôr o procedimento científico consiste, portanto, em descrever os princípios fundamentais a pôr em prática em qualquer trabalho de investigação”.

Para Fortin (1999: 22), “os métodos de investigação harmonizam-se com os diferentes fundamentos filosóficos que suportam as preocupações e as orientações de uma investigação”.

Na opinião da autora, os métodos de investigação que ajudam o desenvolvimento do conhecimento são o método qualitativo e o método quantitativo. Sobre o pressuposto Zabalza (1994:17) refere:

“O quantitativo e o qualitativo, enquanto paradigmas e enquanto métodos, precisam de complementar-se mutuamente para alcançarem uma expressão, mais ajustada e ao mesmo tempo mais rica, dos distintos âmbitos, níveis, variáveis, etc., que se cruzam nos fenómenos educativo”.

Esta investigação insere-se num estudo de caso, no qual a grande vantagem para Bell (1997:23) “consiste no facto de permitir ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico ou situação de identificar, ou tentar identificar, os diversos processos interactivos em curso”, mas, neste caso, pretende-se também, e como defende a mesma autora “ Os estudos de caso podem ser levados a cabo com o intuito de observar e consubstanciar uma investigação” (ibid.:23).

Em todo o processo desta investigação, a confidencialidade, a discrição foram requisitos éticos essenciais a respeitar.

Todo o trabalho teve que ser preparado de forma a ultrapassar as dificuldades que foram surgindo ao longo da investigação.

3.4.1. Instrumentos de pesquisa

O instrumento de recolha de dados é a base pela qual é desenvolvida a recolha de informação. Segundo Fortin (1999: 261) “o processo de recolha de dados consiste em recolher de forma sistemática a informação desejada junto dos participantes, com a ajuda dos instrumentos de medida escolhidos para este fim”.

No entender de Amado (1998: 77), “(...) cada método de recolha de dados é só uma aproximação ao conhecimento. Cada um fornece um vislumbre diferente e normalmente válido da realidade e todos eles são limitados quando usados isoladamente”.

O investigador assume um papel determinante na investigação que está a realizar e, seguindo essa linha, Fortin (1999: 240) refere que

“o investigador deve questionar-se se a informação que pretende recolher através de um ou vários instrumentos de medida, é aquela que ele necessita exactamente para responder, aos objectivos do estudo a realizar”.

A mesma autora acrescenta ainda que “para tal, deve conhecer os diversos instrumentos de medida disponíveis, assim como as vantagens e os inconvenientes de cada um” (ibid.:240).

Segundo os autores Quivy e Campenhoudt (2003), não se pode atuar logo sem que primeiro haja um longo caminho de preparação para o fazer, que método utilizar, de que forma e em quem; nesse sentido, no presente trabalho, escolhemos os instrumentos de pesquisa capazes de recolher ou produzir informação importante e significativa para a nossa investigação.

Inicialmente foi definido o melhor instrumento e optamos pela entrevista, para melhor complementar o nosso estudo. Achamos pertinente auscultar as vozes das crianças através de várias grelhas de atividades que englobavam todas as áreas curriculares.

Moser e Kalton (1971, cit in Bell, 1997:118-119) definem entrevista como “uma conversa entre um entrevistador e um entrevistado que tem o objectivo de extrair determinada informação do entrevistado”.

Após a definição dos instrumentos, elaboramos o guião de entrevistas e as grelhas sobre as atividades.

Posteriormente seleccionou-se a amostra mais significativa para o estudo, professores e alunos. Antes de realizar a entrevista, os entrevistados foram contactados e informados sobre o objetivo da mesma. De acordo com Quivy e Campenhoudt (2003), é importante procurar que a entrevista se desenvolva num ambiente e em contexto adequados. Deste modo, e juntamente com os entrevistados, agendou-se a hora e o local mais adequado.

Segundo os autores acima citados e “do ponto de vista técnico, é indispensável gravar a entrevista. [...] É claro que a gravação está subordinada à autorização dos interlocutores. Mas esta é geralmente dada sem reticências quando os objectivos da entrevista são claramente apresentados” (ibid.:76).

Ao longo das entrevistas, os entrevistados revelaram-se motivados e criou-se um bom ambiente, de partilha e convívio, e tal como defende Sousa (2009), a entrevista, para além de ser um instrumento de recolha de dados que consiste em auferir informações diretamente dos sujeitos com o maior rigor e fidelidade, também deverá ser estabelecida com os entrevistados uma conversa agradável onde os mesmos, no seu decurso, vão facultando as informações.

Relativamente às grelhas sobre as atividades, a partir do segundo período, todas as semanas foi aplicada uma grelha, na qual estavam integradas várias atividades desenvolvidas ao longo da semana. Na escolha das mesmas teve-se a preocupação da diversificação de propostas, onde em algumas o lúdico foi privilegiado. O objetivo principal deste instrumento de

pesquisa foi averiguar quais as atividades de preferência dos alunos e verificar se as mesmas consideravam o lúdico.

Para concluir é importante realçar, e segundo Saint-Georges (1997), que não existe investigação sem documentação. Também os autores Pardal e Lopes (2011:103) sustentam a mesma opinião e referem que a análise documental é uma “técnica de recolha de informação necessária em qualquer investigação, o recurso de documentos é uma tarefa difícil e complexa que exige do investigador paciência e disciplina”.

“Leituras e entrevistas exploratórias devem ajudar a constituir a problemática de investigação. As leituras ajudam a fazer o balanço dos conhecimentos relativos ao problema de partida; as entrevistas contribuem para descobrir os aspectos a ter em conta e alargam ou rectificam o campo de investigação das leituras.” (Quivy & Campenhoudt, 2003:67)

3.4.2. População / Amostra

A população ou universo denomina a totalidade dos indivíduos que possuem as mesmas características definidas para um determinado estudo.

Nesta linha de pensamento, no entender de Fortin (1999:202), uma população é “uma colecção de elementos ou de sujeitos que partilham características comuns, definidas por um conjunto de critérios”.

Para Tuckman (2000:338), “A especificação do grupo que vai constituir a população é uma etapa inicial do processo de amostragem que afecta a natureza das conclusões que possam vir a extrair de um determinado estudo”.

Quando uma população particular é submetida a um determinado estudo é denominada por população-alvo. A população alvo é, na perspectiva de Fortin (1999:202), “constituída pelos elementos que satisfazem os critérios de selecção definidos anteriormente e para os quais o investigador deseja fazer generalizações”.

A amostra constitui a parte representativa da população seleccionada. É segundo Fortin (1999:202), “um subconjunto de uma população, uma réplica em miniatura de uma população-alvo”.

Para a autora acima citada (1999:202), “a amostra deve ser representativa da população visada, ou seja, as características da população devem estar presentes na amostra seleccionada”. Acrescenta ainda que a amostra é dita representativa quando as suas características se assemelham “o mais possível às da população alvo, devendo ser também representativa de outros factores susceptíveis de exercer alguma influência sobre as variáveis a estudar” (ibid.:202).

Para o presente estudo, a nossa população alvo são os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico e os alunos. A amostra será constituída por 8 professores a lecionar no 1.º Ciclo do Ensino Básico de um Agrupamento de Escolas pertencente ao Território Educativo de Intervenção Prioritária, do distrito de Braga e aos 24 alunos de uma turma do 1.º ano.

Este método de seleção da amostra para Fortin (1999:202) “ tem por base o julgamento do investigador para constituir uma amostra de sujeitos em função do seu carácter tipo”.

3.5. Caracterização do contexto do estudo

O Agrupamento¹ fica situado numa freguesia pertencente ao distrito de Braga que, na sua grande totalidade, integra já o perímetro urbano (peri-urbano) da cidade de Vila Nova de Famalicão, o qual abrange simultaneamente áreas periféricas industrializadas e semi-rurais, e uma população escolar numerosa.

O contexto educativo do presente estudo é constituído por sete escolas do 1.º Ciclo, quatro jardins-de-infância, uma escola do 2.º e 3.º Ciclos e uma escola Secundária/3.

Neste estudo em concreto importa-nos conhecer os dados referentes ao 1.º Ciclo, o qual é constituído por sete escolas, 24 turmas, o que perfaz 440 alunos e 29 professores, dentro dos quais 4 professores de apoio educativo e 1 de Educação Especial.

Relativamente aos recursos tecnológicos, embora existam alguns meios tecnológicos nas escolas, nomeadamente computadores, alguns destes ainda se mostram escassos para dar resposta ao que visa o Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro, no que respeita à utilização das

¹ A escola objeto de estudo será designada por Agrupamento X para salvaguardar a sua confidencialidade

Tecnologias de Informação e Comunicação com formações transdisciplinares. Em algumas escolas, apenas algumas salas possuem quadros interativos.

Há ainda a referir que algum equipamento não está nas melhores condições de utilização. Para colmatar estas falhas está-se aos poucos a proceder à substituição dos aparelhos que não estão a trabalhar adequadamente.

Todas as escolas do 1.º ciclo têm espaços de recreio interior e exterior, mas apenas algumas escolas estão apetrechadas com outros recursos, como bibliotecas e cantinas.

No que respeita à existência de outro equipamento tecnológico, principalmente retroprojectores, televisão, projectores de slides, vídeo, gravadores e máquinas fotográficas ainda são evidentes graves lacunas, que aos poucos estão sendo suprimidas.

II - Parte – Análise de Dados

Um trabalho de investigação não se deve apenas nortear por fundamentações teóricas, pois a teoria sustenta a prática e vice-versa; nesse sentido é fundamental construir uma parte empírica, ou seja, uma pesquisa de campo.

4. Análise e interpretação de dados

Este processo de análise de dados é moroso e baseia-se na estruturação de um conjunto de informações que nos norteia e nos permite chegar a conclusões.

Nas palavras de Bogdan e Biklen (1994:205):

“A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou”.

Após a realização das entrevistas procedeu-se à leitura das mesmas, a fim de procurar descobrir padrões emergentes. Com o decorrer das leituras fomos nos apercebendo da repetição de palavras, frases e opiniões.

Seguidamente, e de acordo com Sousa (2009), procedeu-se à simplificação dos discursos para uma terminologia mais clara e mais curta, o que permite mais facilmente compreender e analisar, sintetizando o que é mais importante.

Os procedimentos de anonimato e confidencialidade foram fundamentais, por isso, os entrevistados foram identificados como P1,P2,P3, P4, P5, P6, P7 e P8.

Como o campo de investigação fazia parte da minha realidade profissional, o contato diário, a conversa e convívio com os colegas foi de todo um importante acréscimo para o estudo. É importante ainda referir que a análise de dados exige por parte do investigador um olhar atento, para assim poder registar e posteriormente analisar todos os dados recolhidos.

A recolha dos dados, como já foi mencionado, debruçou-se na entrevista a 8 professores e na aplicação de grelhas sobre diversas atividades a 24 alunos de uma turma do 1.º ano. Também a observação e diálogo constante com os alunos da turma em questão tornaram esta investigação mais fácil e interessante.

Seguidamente apresentam-se os quadros relativos à descrição da amostra referentes aos professores entrevistados.

Quadro N.º 15 - Género, idade e habilitações das professoras

Género	N.º de Prof.	Idade	N. de Prof.	Habilitações	N.º de Prof.
Feminino	8	Entre os 29 e 34 anos	2	Bacharelato	1
Masculino	0	Entre os 35 e 40	1	Licenciatura	2
		Entre os 41 e 45	1	Pós-graduação	3
		Entre os 46 e 50	4	Mestrado	2
		Entre os 51 e 55	0		

Quadro N.º 16 - Anos de serviço e ano de escolaridade em que lecionam no ano em que decorre a investigação

Anos de Serviço	N.º de Prof.	Anos de escolaridade	N.º de Prof.
Entre 5 a 10	0	1.ºano	1
Entre 11 a 15	3	2.ºano	1
Entre 16 a 20	2	3.ºano	1
Entre 21 a 25	2	4.ºano	2
Entre 26 e 30	1	Todos os anos	2
Entre 31 e 35	1	Apoio Educativo	1

Segundo Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2008:122), a interpretação dos resultados “ocorre logo no início da recolha de dados [...] pela formulação de conclusões provisórias que são imediatamente testadas e às quais vão sendo acrescentadas outras no decurso da investigação”.

A análise de dados procura dar resposta às questões e objetivos definidos no início da investigação. Nesse sentido, e ao longo da análise, selecionaremos excertos das respostas, de acordo com o que pretendemos para a pergunta em questão. No decorrer da análise iremos referir perspetivas de alguns autores, a fim de enriquecer a análise.

Faremos também breves conclusões e por fim uma síntese global, na qual evidenciamos as questões de estudo e a relação das mesmas com as diferentes perguntas da entrevista.

Pretendemos com esta síntese responder às questões de estudo a que nos propusemos e que achamos relevantes para melhor entender e fundamentar a temática desta investigação.

Passaremos agora à análise e interpretação das entrevistas.

1 - Qual a importância que atribui ao lúdico na sua prática profissional?

Todas as professoras concordaram que o lúdico é importante na sua prática profissional.

A P2 referiu que o lúdico “... é um caminho, um meio onde as crianças aprendem os conteúdos, todas as competências de uma forma leve...”

A P3 diz que o lúdico: "... motiva os alunos para a aprendizagem de alguns conteúdos";

A P5 salienta que a partir do lúdico "O ensino faz-se com mais prazer...";

Para a P6: o lúdico é "... a melhor forma de os motivar para a vida escolar...";

A P7 defende que o lúdico deve estar mais presente "principalmente nos primeiros anos, 1.º e 2.º anos, penso que as crianças para se sentirem mais cativadas, motivadas, predispostas para a aprendizagem precisam um bocadinho da parte do lúdico".

Para Santos (1997, cit in Sousa *et al*, 2000: 75), é fundamental:

"Uma pedagogia atenta às virtualidades da criança, vai possibilitar-se-lhe, primordialmente, a espontaneidade das suas expressões, as quais livremente desabrochando numa actividade lúdica proporcionam também, quando essa actividade apresenta já uma feição artística, uma abertura para a criatividade".

Ainda na mesma linha de pensamento, a P8 refere que o lúdico "... é um aspeto que todos os profissionais de educação, nomeadamente aqueles que lidam com crianças e jovens numa fase de desenvolvimento muito importante na sua vida, são daqueles aspetos que mais importa valorizar..." Esta última docente acrescenta que, além de o lúdico ser um aspeto muito importante para a aprendizagem, também o é na relação entre todos os envolvidos na ação educativa "... porque ao introduzirmos atividades lúdicas o aluno, sem querer e obrigatoriamente, interioriza regras que o vai depois ajudar a utilizar e saber que são necessárias regras na sua dimensão social, na parte da relação com as pessoas..."

Para Campos (2010:131),

"É no jogo e na brincadeira que a criança e o adulto desenvolvem a capacidade de perceber suas atitudes de cooperação, interagindo entre si, conhecendo melhor um ao outro, estando livres para criar, inventar e imaginar, fortalecendo ainda os vínculos afetivos entre professor e aluno, aluno e professor".

A partir das respostas obtidas concluímos que as professoras valorizavam o lúdico na sua prática pedagógica, mostrando que é muito importante para a aprendizagem dos conteúdos e de regras.

2- Sente dificuldades na aplicação do lúdico no desenvolvimento das atividades?

A esta pergunta todas as docentes, à exceção de uma, referiram que não sentiam dificuldades. Contudo, houve algumas reticências na aplicação de atividades, entre as quais se destaca a desconcentração provocada pelas mesmas.

A P3 mencionou que “o lúdico é benéfico, mas penso que há outras atividades em que prejudica a concentração”.

A P5 também referiu que apesar de não sentir dificuldades, manifesta a mesma opinião da docente anterior, quando diz que “Agora normalmente são atividades que levam os alunos a ficar mais agitados, por não serem tão habituais”.

A P6 refere que por vezes sente dificuldades na aplicação, devido à falta de recursos e a mesma docente partilha da opinião das docentes acima referidas, no sentido que a aplicação do lúdico provoca desconcentração, “...quando se parte, por exemplo mais do primeiro ano é difícil depois o retorno à calma”.

A P7 é uma das professoras que manifesta dificuldades na aplicação do lúdico nas aulas e justifica dizendo: “...se eu tivesse uma formação mais focalizada no lúdico e nas áreas que estão no meu ver mais ligadas ao lúdico, que são expressões, se tivesse uma maior formação aí, teria menos dificuldades”.

Sobre esta dificuldade, Santos (2001:14) refere que os professores pensam que sabem lidar com o lúdico, porém, ao iniciarem o trabalho confrontam-se com várias dúvidas, pois “eles aprenderam muito acerca da sua área profissional durante a formação académica e muito pouco sobre ludicidade, tendo por isso poucos elementos de análise e compreensão deste tema como fator de desenvolvimento humano”.

Concluimos que apesar de sete docentes não sentirem dificuldades na promoção do lúdico mostram que o recurso constante a atividades lúdicas provoca alguma destabilização e agitação por parte dos alunos. Para tal deixar de acontecer, “é preciso que os profissionais de educação reconheçam o real significado do lúdico para aplicá-lo adequadamente, estabelecendo a relação entre o brincar e o aprender a aprender” (ibid.:15) .

Wassermann (1994: 6) acrescenta que,

“O silêncio aprisiona as crianças, e não é esse o propósito do ensino. Se os futuros professores primários consideram que o barulho moderado na sala de aulas é um elemento perturbador, talvez seja melhor reconsiderarem antes de abarcarem o ensino como profissão”.

3- O recurso a jogos e a outras atividades lúdicas ajudam no processo ensino-aprendizagem?

Todas as docentes mencionaram que o recurso a atividades lúdicas, nomeadamente, os jogos são instrumentos que facilitam e motivam as crianças para a aprendizagem :

A P3 diz que “... através da brincadeira conseguem adquirir alguns conteúdos importantes. E aqueles miúdos que sentem mais dificuldades em chegar aos conteúdos ajuda-os a perceber de uma maneira mais prática...”.

A P5 refere que os jogos “Facilitam a aprendizagem, porque eles estão mais interessados e motivados. Aprendem com menos custo, estão sempre muito mais empenhados”.

A mesma opinião é partilhada pela P6 quando argumenta que “...a partir do jogo, a partir de outras atividades lúdicas, eu acho que a escola se torna um sítio muito mais atrativo para as crianças, do que quando nós não recorremos ao lúdico”.

A P8, além de defender que o recurso a jogos é um facilitador e motivador da aprendizagem, acrescenta ainda que é importante para a relação afetiva entre alunos e professores “...o recurso aos jogos para além de ser um agente facilitador como já referi no processo ensino aprendizagem dos alunos, consegue ser também um aspeto de motivação e de aproximação das crianças entre elas e entre elas e o professor... o jogo também permite um desenvolvimento afetivo muito grande, porque ajuda a promover, aproxima as pessoas e ajuda a promover as relações interpessoais”.

Para Miranda (2001:70) “O jogo motiva porque propõe situações que provocam a curiosidade nas crianças, levando-as a questionarem-se e a questionar e, assim, a construir e reconstruir o conhecimento”.

Concluimos que apesar de as docentes não demonstrarem dificuldades, aparentemente, referiram que as mesmas causavam desconcentração, e conseqüentemente destabilizavam o

desenvolvimento das aulas.

Há a acrescentar que aferimos também, que os jogos, ou outras atividades lúdicas aproximam os envolventes no processo educativo e promovem relações de grande afetividade.

4- Como promove a participação das crianças no desenvolvimento das atividades lúdicas?

Os argumentos apresentados pelas professoras mostraram-se diversificados. O trabalho a pares ou em grupos, ou seja, a inter ajuda entre colegas foi eleita como estratégia fundamental para a participação das crianças.

A P1 mencionou que, “Quando não as conseguem, aí o colega que está ao lado que ajuda, ou eu também tento ajudar, para desenvolver aquilo, ou chegar aos objetivos que são pretendidos”.

A P4 afirmou que o “lúdico funciona melhor em trabalhos de grupo e sempre que possível com grupos heterogéneos, onde uns possam ajudar os outros”.

A P7 defendeu que a participação das crianças acontece: “...essencialmente em grupo ou em grande grupo, não tanto individualmente. Se for um jogo, o jogo pressupõe pares pelo menos”. O trabalho a pares e em grupo não foi o único referido como promotor da participação, também o recurso a jogos foi identificado por parte das docentes como fomentador da participação das crianças.

A P3 diz que “... pedindo-lhes que tragam até jogos de casa, que inventem jogos, que mostrem jogos aos colegas que sabem, que ensinem aos colegas que não sabem”.

A P6 referiu que “ Normalmente, eu lanço um desafio... por isso essa participação é sempre feita, lá está, através do tal desafio, têm um desafio ou vamos jogar a determinado jogo, ou vamos inventar determinada situação e a partir daí fazê-los realmente participar na atividade e desenvolver a atividade sempre a partir do desafio.”

A P8 também salienta o uso a jogos, como um excelente “... Aproveitar jogos, por exemplo que os miúdos gostem de jogar e adaptá-los aos conteúdos curriculares...”

Com esta questão pretendíamos averiguar se as professoras promoviam a participação das crianças no desenvolvimento de atividades, ou seja, se as mesmas incentivavam os alunos às escolhas das atividades, permitindo que as opiniões, os gostos dos mesmos fossem

valorizados, e assim, dessa forma ouvir as “vozes” das crianças, facultando-lhes o papel principal. E de acordo com o artigo 12, “A criança tem o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe digam respeito e de ver essa opinião tomada em consideração.” A avaliar pelas respostas dadas verificámos que todas as professoras, à exceção de uma não foram de encontro à interpretação que nós desejávamos. Este resultado colocou-nos a pensar se a questão teria sido bem formulada. Por outro lado, de acordo com a interpretação das docentes, para estas, a promoção da participação é o recurso a jogos, trabalhos a pares, em grupo, que no nosso entender se definem como estratégias. Há ainda a salientar a opinião de uma docente P8, a qual vai de encontro ao pretendido, quando refere que o aluno deve ser o instigador das próprias atividades “... aproveitar uma canção que acabou de ser cantada na sala por um menino, ou uma adivinha que ele trouxe, uma anedota e a partir daí sermos capazes de aproveitar aquilo que eles trazem e serem eles sem querer, os próprios dinamizadores e provocadores do aspeto lúdico na sala de aula... não deve ser só o professor o impulsionador das atividades, mas também serem as próprias crianças, as próprias geradoras dessas mesmas atividades lúdicas”.

Também para Batista e Martins (2008:20), a participação das crianças é um dos elementos essenciais, se não o mais importante, no sucesso do processo ensino- aprendizagem, pois “Quando a criança participa da construção e reconstrução de um jogo ou brinquedo, seu interesse e motivação aumentam, e a atividade adquirirá mais sentido para ela”.

5 - Que estratégias utiliza quando desenvolve atividades lúdicas?

A esta questão foram obtidas respostas semelhantes à pergunta anterior. As estratégias utilizadas pelas docentes incidem nos trabalhos a pares, grupos e jogos.

A P1 refere que as atividades realizadas, “Às vezes são individuais, o trabalho individual, às vezes o trabalho de grupo, de pares...” e acrescenta ainda que “Os jogos são vários, com materiais para eles tocarem...”.

A P3 salienta que é necessário, “estabelecer bem as regras no início, explicar bem as regras”. O estabelecimento de regras é necessário e fundamental, pois de acordo com Chateau (1975: 92), “a criança ama a regra. Na regra, encontra o mais seguro instrumento da sua afirmação. Por ela, manifesta a permanência do seu ser, da sua vontade, da sua autonomia”. A

mesma docente acha pertinente o recurso a trabalho em grupo, “A formação de grupos acho que funciona muito bem nesse tipo de atividades...”.

Por sua vez, a P4 está de acordo com P3, quando diz que “com trabalhos de grupo, onde uns possam ajudar os outros a conseguirem fazer os jogos que forem propostos...”

A P5 refere como estratégia “... o incentivo da criatividade...”.

A P7 argumenta que se deve usar várias estratégias, de acordo com cada atividade “...definidas estratégias muito diferentes, de acordo com a natureza dessa atividade lúdica, se for um jogo temos uma determinada estratégia muito diferentes, do que por exemplo, uma implementação de uma atividade, como por exemplo, uma dramatização de uma história, por exemplo numa atividade de um jogo podemos definir com estratégias que grupos fazer...”. Partilhando da opinião das docentes acima referidas, a P8 afirma, “que são jogos muito conhecidos, jogos tradicionais, canções, música, pronto... as estratégias para introduzir, para trabalhar as atividades lúdicas são muito diversificadas e compete ao professor selecionar e escolher aquelas que são mais vinculativas e que mais de acordo do grupo de turma que o professor tem à frente, sempre”.

Sobre esta questão a P2 não especifica quais as estratégias que usa, apenas demonstra que estas devem ser diversas e de acordo com os objetivos planificados. “O professor deve variar sempre os planos de estratégia evitando assim a monotonia, deve evitar fugir aos seus objetivos básicos delineando um plano coerente perfeitamente compatível com os seus objetivos de aula e de aprendizagem... portanto a estratégia é um plano de aula que o professor usa, não posso dizer usa e abusa, mas que usa de uma forma objetiva relacionada com os objetivos.

Neste sentido concluímos que os trabalhos de grupo constituíram a estratégia mais indicada pelas docentes. De acordo com Almeida (1997) as estratégias tornam-se um fator de muita importância na aprendizagem dos alunos. Pode-se assegurar que as estratégias são os meios pelos quais os professores preparam a aprendizagem.

Brandes e Phillips (1977:9) também defendem que

“ ... o prazer gerado a partir de jogos resulta mais do que qualquer outro recurso no desenvolvimento da identidade de grupo. Este prazer pode actuar como o ingrediente básico em qualquer trabalho de grupo e pode desenvolver coesão e uma atmosfera aberta e condescendente muito mais prontamente do que de qualquer outra forma”.

6 - O lúdico permite a interdisciplinaridade?

As respostas foram unânimes, todas as docentes concordaram que o lúdico permite a interdisciplinaridade. Segundo Castro (2008:24)., “Implicar as crianças no seu projecto de aprendizagem, indo de encontro às suas verdadeiras motivações, através das Expressões artísticas, originará maior motivação para aprender e sobretudo compreender o que se ensina em cada espaço escola”.

A P2 referiu que, “O lúdico é um fator, ou é um meio, pelo qual o professor pode fazer uma interdisciplinaridade entre todas as áreas, não quer dizer que a gente possa usar o lúdico, por exemplo todos os dias e todas as aulas, mas eu posso usar um jogo, por exemplo no início da semana...”.

A P3 defende o lúdico como um veículo promotor de interdisciplinaridade: “...podemos explorar num jogo, por exemplo podemos explorar várias áreas, pode estar a Língua Portuguesa, pode estar o Estudo do Meio, pode estar a Matemática, penso que sim, que promove”.

A P7 também concorda e afirma que “O lúdico permite sim a interdisciplinaridade, aliás para mim, uma forma de chegar muitas vezes aos conteúdos de outras áreas, de áreas como a Língua Portuguesa, como Matemática e também Estudo do Meio”.

Não obstante, a P8 diz que “... através do lúdico podemos recorrer em simultâneo a vários tipos de atividades das áreas e dos temas curriculares diferentes”.

Para Cortesão (1995:28),

“as atividades realizadas a partir da exploração das características dos diferentes jogos e brincadeiras não são exclusivas a qualquer área curricular, mas, quando se exploram, podem possibilitar experiências de interdisciplinaridade, ou elas próprias serem exploradas noutras direcções que a imaginação no momento pedagógico aconselhar”.

Perante as opiniões expostas verificamos que as docentes revelam que é fundamental trabalhar a interdisciplinaridade, englobando a área de expressões com as outras áreas curriculares, o que vai permitir às crianças, através das diversas motivações lúdicas adquirir os conteúdos exigidos no currículo, facilitando-lhes um melhor desempenho e fornecendo-lhes mais

capacidades/habilidades, tornando o processo do ensino-aprendizagem mais prazeroso e produtivo.

7- O lúdico foi uma área contemplada na sua formação inicial?

Nesta questão, todas as professoras responderam que o lúdico foi uma área contemplada na sua formação inicial.

A P6 diz que, “De uma forma muito pouco abrangente,... tive que complementar como uma formação pós licenciatura. Pronto, não especificamente na área do lúdico, mas mais na parte da arte terapia, onde a ludo terapia também contemplada e o que me ajudou, bastante, portanto a implementar o lúdico a nível de sala de aula”.

A P7 “... sinto que, de acordo com os professores que na altura tínhamos, umas áreas foram mais bem desenvolvidas, mais bem trabalhadas do que outras”.

A P8 referiu que “Ao longo da minha carreira profissional (28 anos de serviço docente) realizei formação enquanto formanda e formadora de professores. A formação estava enquadrada em áreas das expressões e muitas vezes apelava a momentos específicos da aula para o desenvolvimento de atividades lúdicas e depois, vinha a “parte séria” da aula: o Português, Matemática e Estudo do Meio (de início era Meio Físico e Social). Até parece que o lúdico era o menos importante e era assim concebido na formação como um agente promotor de motivação na sala de aula. Embora que fosse assim veiculado na formação, começou a ser encarado nos anos 80 com maior seriedade e foi valorizado...”

Concluimos que apesar do lúdico ter sido uma área contemplada na formação inicial, não o foi da forma intencional, ou seja, devia ter sido mais explorada e em diferentes vertentes.

8- Já fez formações na área do lúdico? Quais?

A esta a pergunta, as respostas das docentes foram semelhantes. Todas as professoras afirmaram que ainda não fizeram formação especificamente na área do lúdico.

A P7 menciona que “Ainda não fiz formação na área do lúdico e parece contraditório, que eu sinto dificuldades nessa área, e porque eu ainda não fiz nenhuma formação e já fiz tantas formações... eu fiz formações na área de Língua Portuguesa, por exemplo, e na área de

Matemática, porque parece que o programa e todo o processo nos leva a dar mais importância a essas áreas, então depois sentimos dificuldades a implementar atividades lúdicas... ”.

Conclui-se que as docentes revelam a necessidade de formação neste caso específico, considerando que o lúdico é de extrema importância, reforçado pelo que diz Santos (1997:13), “ Ao entender a educação como um processo historicamente produzido e o papel do educador como agente desse processo, que não se limita a informar, mas ajudar as pessoas a encontrarem a sua própria identidade de forma a contribuir positivamente na sociedade e que a ludicidade tem sido enfocada como uma alternativa para a formação do ser humano, pensamos que os cursos de formação deverão se adaptar a esta nova realidade”.

9- Descreva algumas atividades lúdicas que já tenha utilizado com as suas crianças.

Todas as professoras enumeram os jogos como principal atividade lúdica utilizada nas suas aulas. A música, a dança, o conto das histórias, a expressão dramática também são atividades lúdicas escolhidas pelas docentes para desenvolver os conteúdos.

Passamos agora a referir algumas das atividades mencionadas pelas professoras:

A P1 referiu “ jogos de sala de aula, quando era alguma matéria, normalmente até no apoio ao estudo era utilizado o Magalhães também com jogos ou de português ou de matemática... no recreio, jogos simples, a cabra cega, saltar à corda, que dá para desenvolver muitas coisas, muitas destrezas... o problema da semana, eram desafios um pouco fora do normal e alguns respondiam e acho que deu para desenvolver”.

A P2 mencionou que “os jogos tradicionais, utilizo muito também, por exemplo a leitura interativa... as histórias que eles trazem de casa, muitas vezes são um meio pelo qual eu começo uma atividade, às vezes uma frase, uma palavra, uma canção, um jogo, uma poesia...uma criança diz uma coisa interessante e a gente parte para um jogo, um jogo não para jogar, tipo um jogo de cartas, mas sim um jogo onde há partilha de ideias, partilha de sentimentos que as crianças têm.”.

A P3 diz que “Jogos quer dentro da sala de aula quer fora, jogos que ajudem por exemplo na matemática, que estejam ligados ao tema de estudo do meio que estamos a estudar, principalmente isso, jogos de mesa, jogos de tabuleiro, jogos com corda, vários

depende do que estiver a trabalhar”.

A P5 salientou como atividades lúdicas as “experiências em Estudo do Meio, manipulações, a área de Matemática e atividades de grupo, composições coletivas, por exemplo em Língua Portuguesa”.

A P6 acrescentou a realização de atividades “a partir das histórias, a partir dos próprios teatros, representações que eles façam, a partir de danças, a partir de músicas, mesmo da própria aula de expressão musical... os jogos do faz de conta... o caso da mimica, depois muitos jogos, por exemplo quando se desenvolve determinados conteúdos, o interior, o exterior, jogos que desenvolvam determinados conteúdos... o dançar, o cantar e por isso também a parte da expressão musical ajuda muito no desenvolvimento de atividades dentro do lúdico”.

A P8 diz que “É maravilhoso quando vemos uma criança a cantar bem, com mímica e linguagem gestual; é maravilhoso ver uma criança representar um teatro, um texto, uma frase e uma palavra que esteja até a ser explorada na componente gramatical, por exemplo. E vemos como as crianças de desinibem e melhoram a sua relação com os outros e são mais tolerantes”.

Perante o exposto podemos concluir, como já indicamos, que várias são as atividades lúdicas utilizadas pelas professoras, mas o jogo assume o papel predominante, pois, segundo Ferrero (1991:12), o jogo ensina a criança a pensar com espírito crítico e a cultivar o raciocínio lógico; estimula qualidades afetivas e pessoais; fortalece a confiança e a sociabilidade, a colaboração e a aceitação de regras e normas de modo que se reconheça o êxito ou fracasso, nesse sentido, a escola “debe aprovechar el carácter lúdico que ofrecen los juegos para hacer el proceso enseñanza-aprendizaje sea más motivante y divertido”.

10- Com que regularidade aplica atividades lúdicas?

A esta pergunta foram obtidas respostas totalmente diferentes. Há umas professoras que aplicam mais do que outras, as que aplicam menos, justificam pela falta de tempo, a exigência dos programas e a diversidade e complexidade das turmas. Passaremos a referir excertos de algumas respostas:

A P1. “Naquilo que eu posso, sempre que estou a dar matéria nova, sempre qualquer coisa lúdica que os chame atenção, que os prenda, que os motive, que fiquem um bocadinho agarrados, que dar matéria”;

A P3. “Com bastante, uma vez que tenho o primeiro ano, com bastante regularidade, acho que é importante no primeiro para motivar os miúdos”;

A P4. “Este ano e o ano que passou poucas vezes, porque a turma não funciona muito bem com isso, porque tem muitos níveis de ensino, em outras turmas já tenho aplicado muitas vezes. Depende muito da turma que se tem”;

A P5. “Dia sim, dia não. Agora, hoje em dia, dada a exigência dos programas a cumprir deixa pouco tempo para o lúdico”;

A P6. “Lá está no dia-a-dia sempre que possível, eu tento aplicar atividades lúdicas, claro que essas atividades não são necessariamente só lúdicas, mas é a partir do lúdico que consigo desenvolver muitas atividades de sala de aula”;

A P7. “Algumas semanas poderei não fazer nenhuma, outras poderei fazer duas, se calhar nesta altura, que estão no final do período faço mais, depende”;

No entanto, é de ressaltar a opinião da docente P2 quando diz que “Eu normalmente todos os dias uso o lúdico, não quer dizer que seja só o lúdico de jogos, o lúdico, as canções, danças, lengalengas, porque parto sempre do início da aula, do início do dia sempre com uma brincadeira com eles... e acho que é muito importante quando os professores pensarem que a sala de aula não é só um debitar matéria, mas também é um sítio onde as pessoas podem brincar para aprender”;

Também a P8 valoriza a utilização de atividades lúdicas no desenvolvimento das suas aulas: “Não meço a duração dos momentos mas sei que é uma forte componente do meu trabalho. Muitas vezes até utilizo como estratégia disciplinar”.

Concluimos que é fundamental que os professores privilegiem aulas lúdicas, mas também precisam refletir e perceber que na sua prática pedagógica, não precisam partir apenas de jogos, de canções, para tornar as aulas mais apelativas, mas que acima de tudo e tal como defende Dallabona e Mendes (2004:11) devem valorizar “A importância de se trabalhar de forma lúdica está atrelada à construção de laços afetivos entre quem ensina e quem aprende...”

Para Ziv (1982:161-162), a atitude/perfil do professor é fundamental para a existência de uma boa relação entre aluno e professor, tornando assim, o ensino mais produtivo e divertido, e nesse sentido defende que:

“ A educação é uma coisa séria, decerto, mas não há razão para eliminar o riso ou o sorriso do

processo educativo. Tanto mais que o humor pode contribuir, não só para tornar a educação mais agradável, mas também para a tornar mais eficaz... no que refere à aprendizagem, o humor é um elemento facilitador... Os climas psicológicos nas aulas em que os professores têm um bom sentido do humor são considerados mais agradáveis pelas crianças. Aliás estas consideram o sentido de humor no professor uma qualidade importante”

Síntese global

Ao longo da análise das respostas constatamos que as professoras valorizam o lúdico na sua prática pedagógica e praticam-no recorrendo a jogos, canções, trabalhos de grupo e outras atividades lúdicas, as quais, segundo as mesmas, contribuem para aprendizagem. Referiram também que o lúdico permite que os conteúdos sejam abordados de uma forma interdisciplinar. Com esta análise confirmamos a **Q1- “O lúdico é importante no processo ensino-aprendizagem?”**.

Relativamente à **Q2- “Os professores sentem dificuldades na aplicação do lúdico?”**, a avaliar pelas respostas dadas verificámos que apesar das professoras referirem que não sentem dificuldades, foi evidente que nem todas as professoras o aplicam diariamente, alegando que estas atividades despertam nos alunos uma maior agitação, o que na perspetiva das mesmas não é benéfico para a concentração e realização das tarefas, referente a outras áreas. Um outro ponto que as docentes indicaram como entrave numa maior aplicação de aulas lúdicas foi a extensão e exigência que os novos currículos impõem.

Por último confirmamos a **Q3- “Os professores necessitam de formação ao nível do lúdico no processo de ensino-aprendizagem?”**

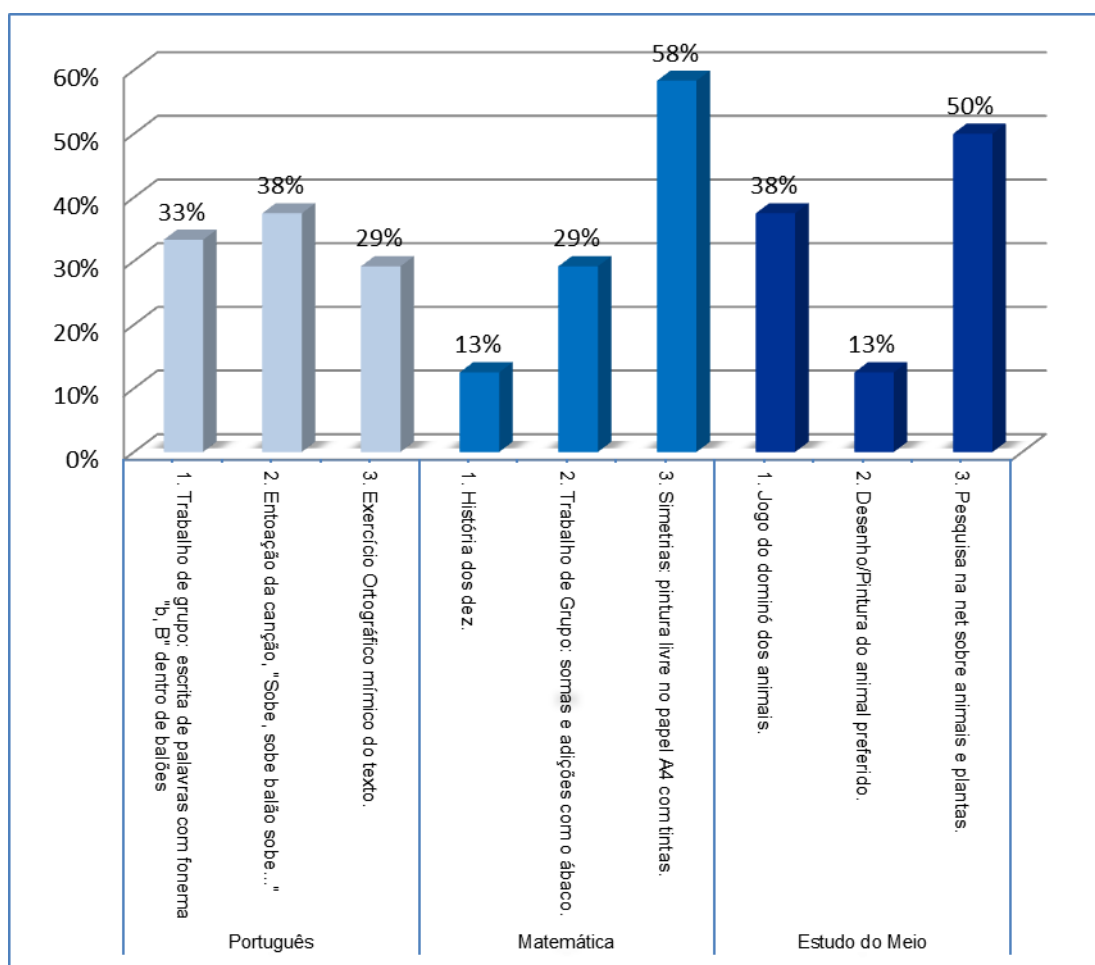
Na formação inicial todas as docentes mencionaram que o lúdico tinha sido uma área contemplada, todavia, não de uma forma devidamente aprofundada, no sentido de lhes facultar um maior leque de conhecimentos para aplicação de atividades lúdicas. Relativamente a formações após a licenciatura, todas as professoras foram unânimes apontado que não possuíam formação nessa área, referindo ainda que existem muitas formações em várias áreas, nomeadamente português e matemática e que especificamente na área do lúdico desconhecem.

Assim sendo, é crucial que cursos da educação e os programas de formação criem e divulguem formações direcionadas para a ludicidade, para assim dotarem os professores de mais saberes nessa área, permitindo assim que os mesmos desenvolvam aulas mais apelativas, inculcando dessa forma nos alunos uma maior motivação/criatividade, logo melhores aprendizagens.

4.1. Análise das grelhas das atividades

Consideramos muito pertinente ouvir o que as crianças têm a dizer acerca das atividades desenvolvidas. Ao longo da seguinte análise procederemos a uma leitura descritiva dos gráficos apresentados e no final será realizado a síntese global.

Gráfico Nº 1- Distribuição das atividades segundo as opções das crianças durante a semana de 18 a 21 de fevereiro de 2013

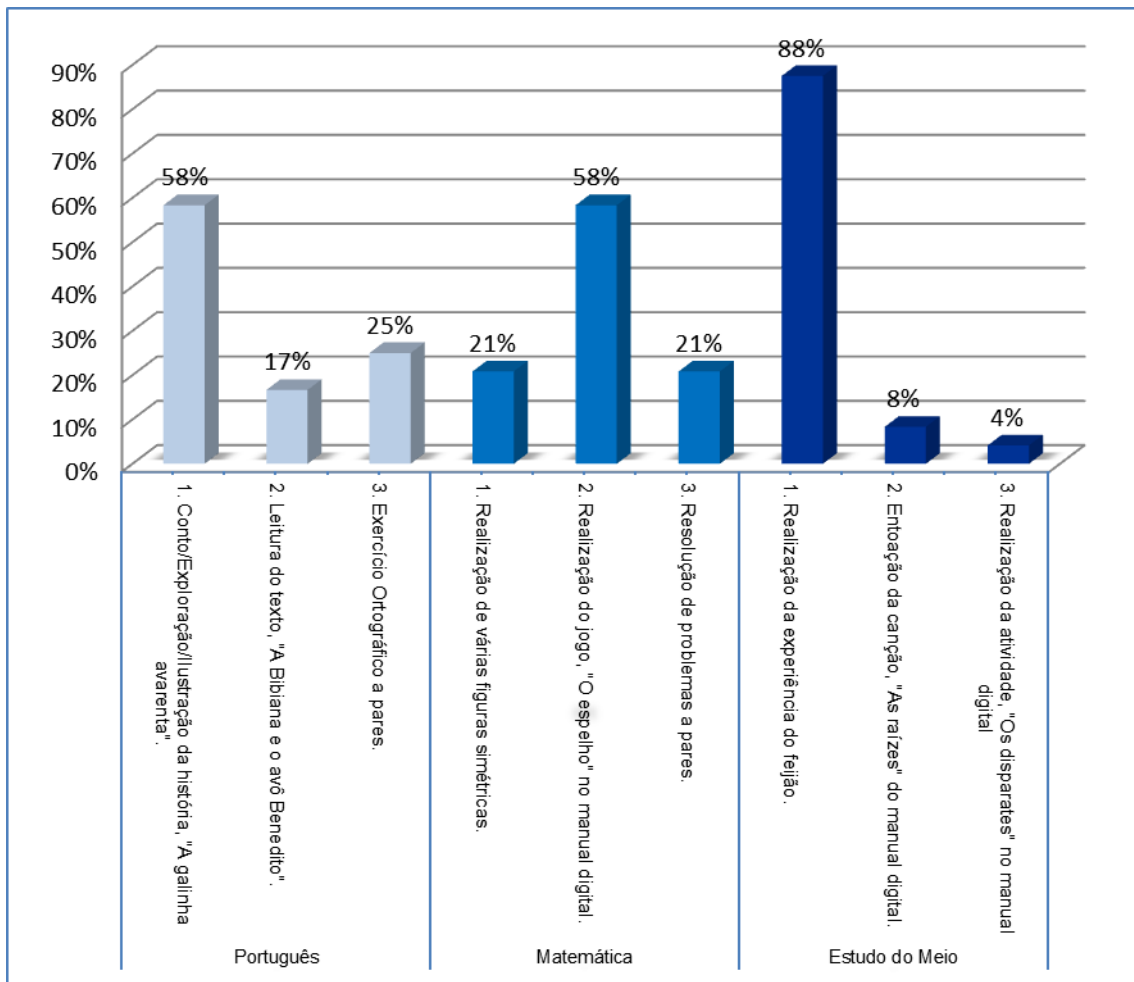


Através do gráfico n.º 1 podemos constatar que houve alguma homogeneidade na escolha das atividades na área de português, 38% dos alunos optaram pela canção; 33% escolheram o trabalho de grupo e 29% selecionaram o exercício ortográfico mímico.

Na área de matemática, a atividade sobre simetrias: pintura livre foi a grande escolhida pelos alunos com 58%; o trabalho de grupo obteve 29% das escolhas e, por último, a “História dos dez” foi a que teve menos preferências, apenas 13%.

Na área de Estudo do Meio, as opções recaíram em 50% na pesquisa na internet sobre animais e plantas; 38% escolheram o jogo do dominó dos animais e por último, apenas 13% optaram pelo desenho do animal preferido.

Gráfico N° 2 - Distribuição das atividades segundo as opções das crianças durante a semana de 25 de fevereiro a 1 de março de 2013

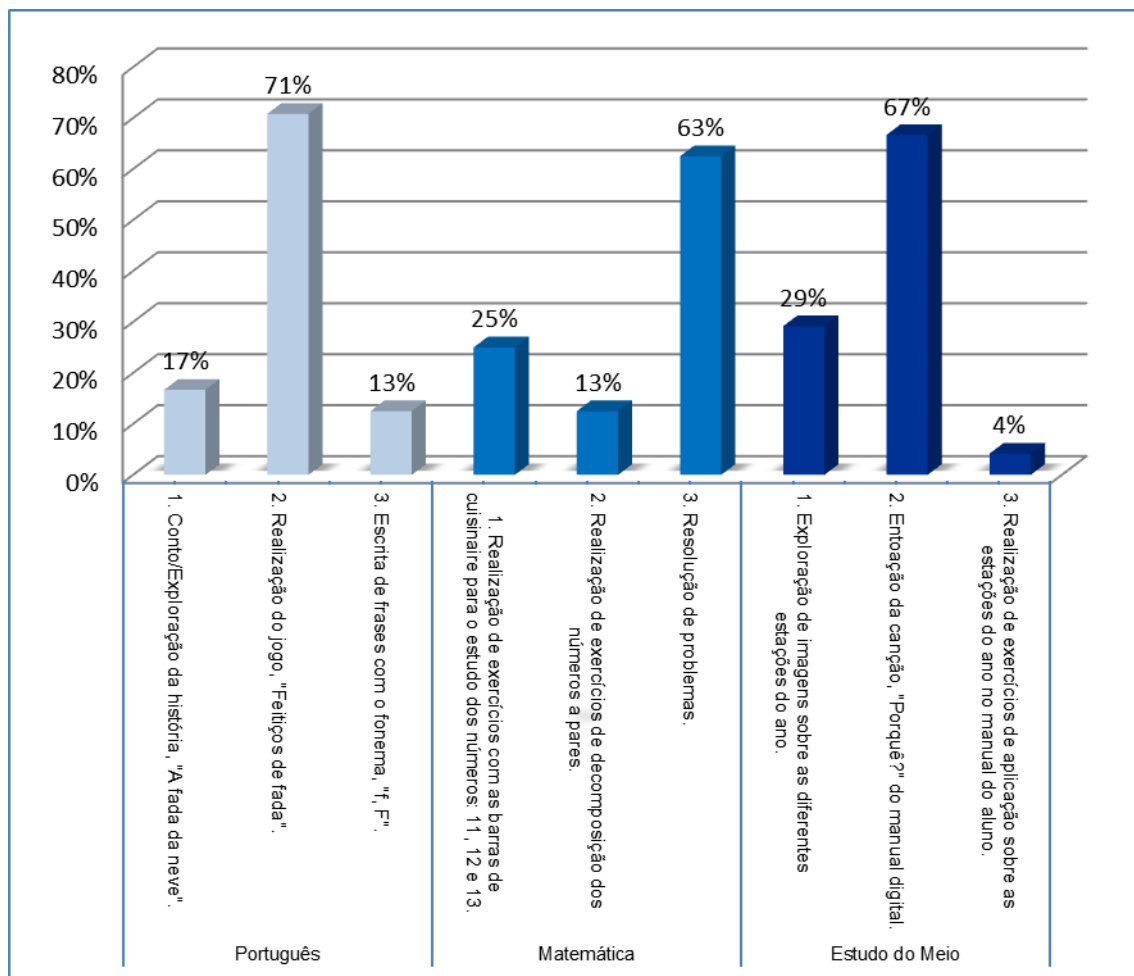


Pelo exposto no gráfico n.º2 podemos verificar na área de português que, a atividade predileta dos alunos foi a história “A galinha avarente”, com 58%; o ortográfico a pares conseguiu 25% das escolhas e a leitura do texto obteve apenas 17%.

Na área de matemática, a atividade mais escolhida pelos alunos foi o jogo do “Espelho” com 58%; a realização de figuras simétricas e a resolução de problemas a pares tiveram o mesmo número de escolhas 21%.

Na área de estudo do meio, a votação maioritária recaiu na realização da experiência, a qual alcançou 88% das escolhas; a canção, “As raízes” teve 8% e por último a atividade dos “Disparates” apenas auferiu 4%.

Gráfico N.º 3 - Distribuição das atividades segundo as opções das crianças durante a semana de 4 a 8 de março de 2013

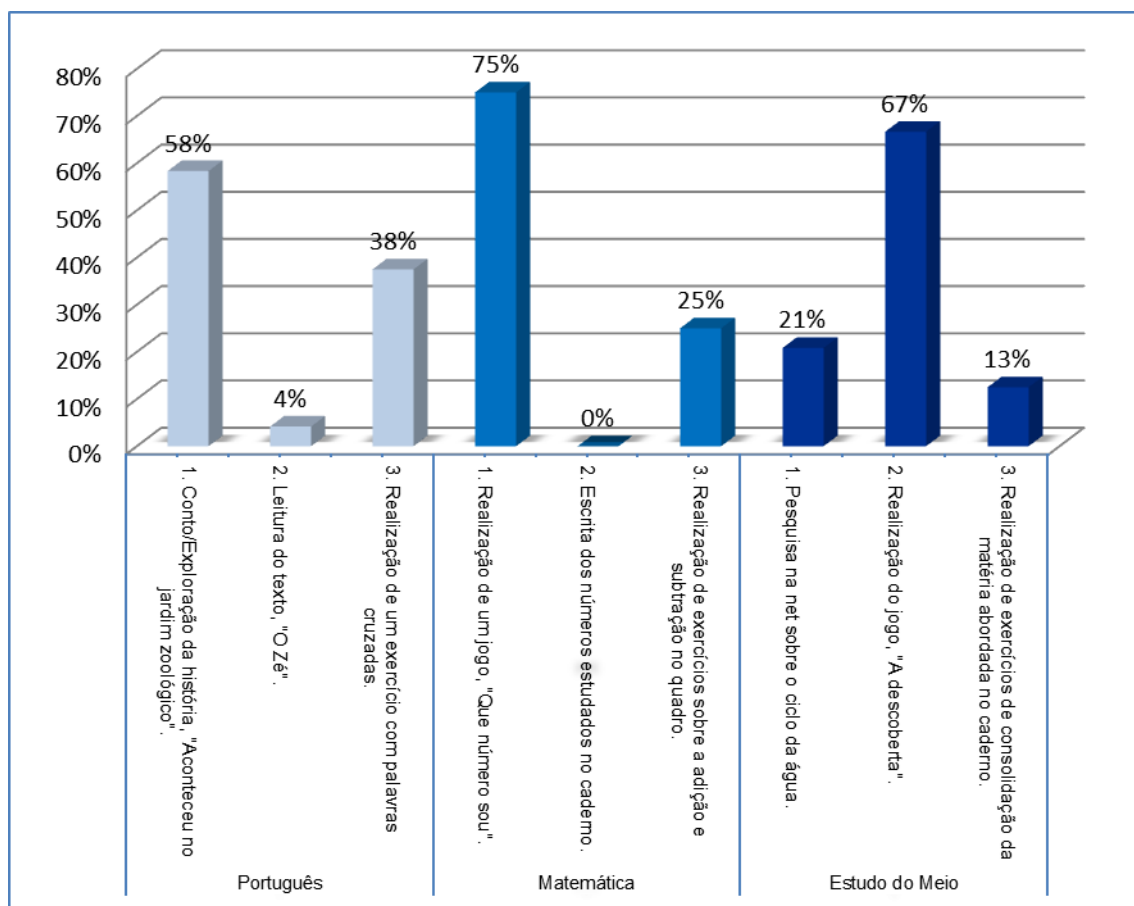


O exposto no gráfico n.º 3 mostra-nos que na área do português, o jogo “Feitiços de Fada” obteve 71%; a “História da neve” teve 17% das escolhas e a escrita de frases auferiu 13%.

Na área de matemática, a resolução de problemas foi a atividade eleita pelas crianças obtendo 63%; a realização de exercícios com as barras de cuisenaire para o estudo dos números teve 25% e a realização de exercícios de decomposição a pares teve apenas 13%”.

Na área de Estudo do Meio, as opções incidiram com maior relevo na canção “Porquê” com 67%; 29% dos alunos escolheram a exploração de imagens sobre as diferentes estações do ano e apenas 4% selecionaram a realização de exercícios de aplicação sobre as estações do ano.

Gráfico N° 4 – Distribuição das atividades segundo as opções das crianças durante a semana de 11 a 15 de março de 2013



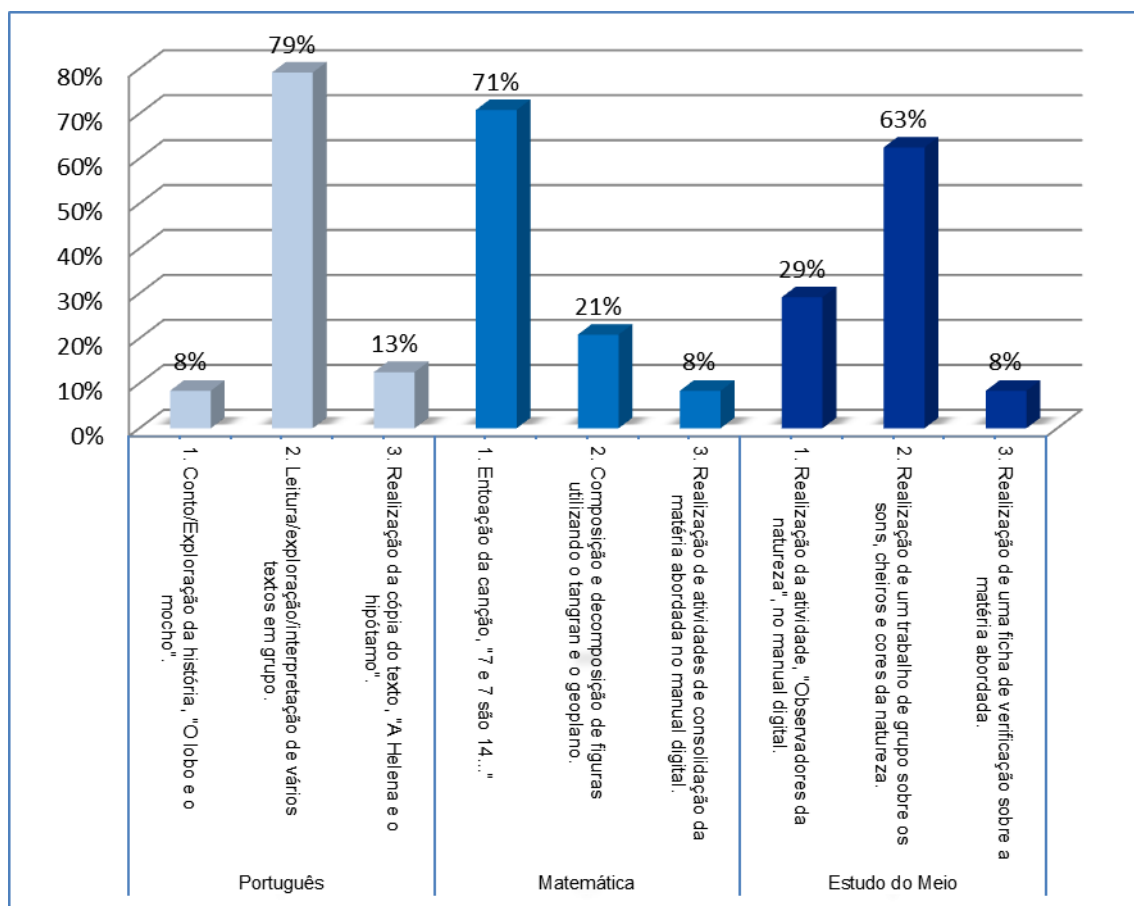
A avaliar pelo gráfico n.º 4 podemos verificar que na área do português, a atividade mais escolhida pelos alunos foi a história “Aconteceu no jardim zoológico”, com 58%; a realização de

um exercício com palavras cruzadas teve 38% das escolhas dos alunos e a leitura do texto “O Zé” teve somente 4%.

Na área de matemática destacou-se o jogo “Que número sou”, com 75%; 25% das escolhas recaíram na realização de exercícios sobre a adição e subtração e a escrita dos números não obteve nenhuma escolha.

Na área de Estudo do Meio, o jogo “ A descoberta” foi a atividade que conseguiu mais percentagem, 67%; a pesquisa na internet sobre o ciclo de água teve 21% e por último a menos escolhida com 13% foi a realização de exercícios de consolidação da matéria abordada.

Gráfico Nº 5 - Distribuição das atividades segundo as opções das crianças durante a semana de 2 a 5 de abril de 2013



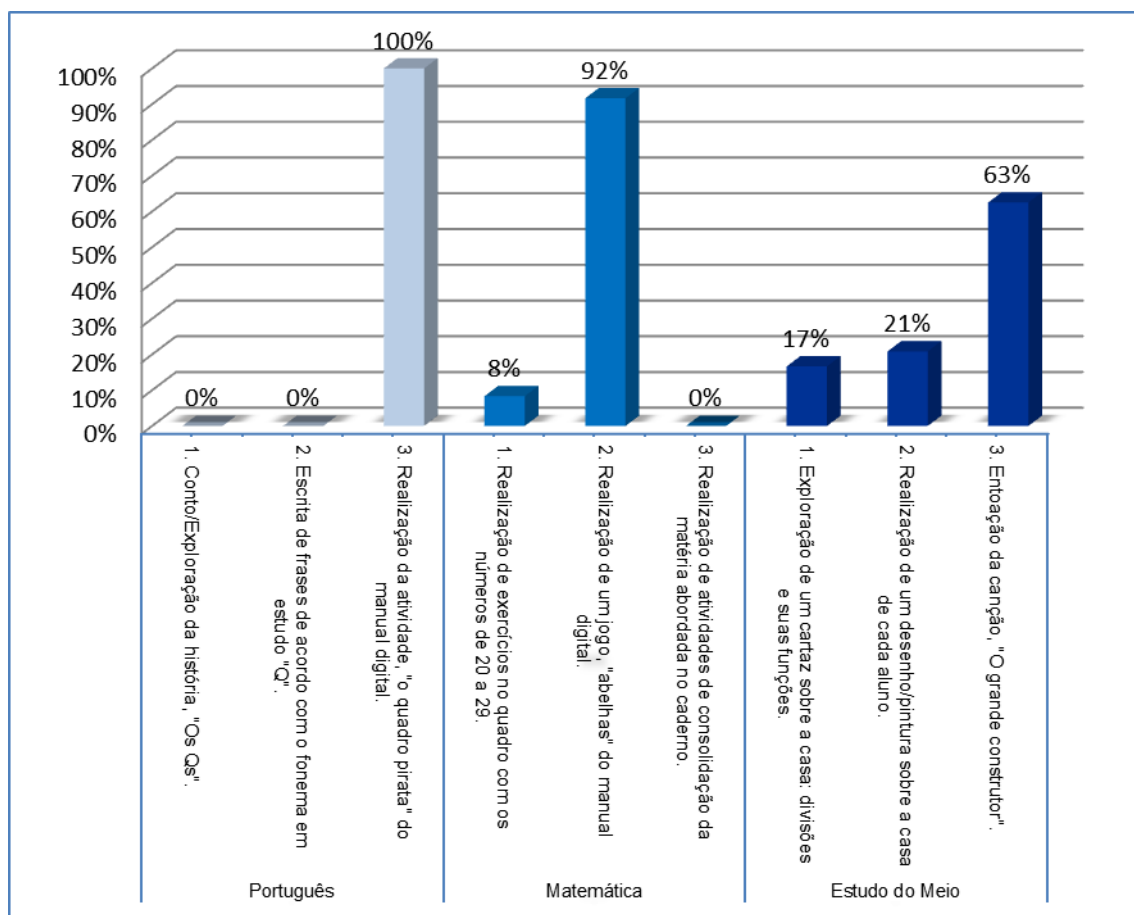
Pelos resultados apresentados no gráfico n.º5 constatamos que na área do português, a leitura/exploração e interpretação de vários textos em grupo foi a atividade eleita com 79%; a

cópia do texto “A Helena e o hipopótamo” teve 13% e a história O lobo e o mocho” obteve somente 8% das escolhas.

Na área de matemática, a canção dos “7 e 7 são 14 ”foi a preferida pelos alunos conquistando 71%; a composição/decomposição de figuras alcançou 21% e por fim, a menos escolhida, a realização de atividades de consolidação da matéria abordada com 8%.

Na área de Estudo do Meio, a atividade eleita foi o trabalho de grupo, sobre os cheiros, sons e cores da natureza com 63%; a atividade dos observadores da natureza conseguiu 29% e por último, a menos preferida, a ficha de verificação com 8% das escolhas.

Gráfico Nº 6 - Distribuição das atividades segundo as opções das crianças durante a semana de 8 a 12 de abril de 2013



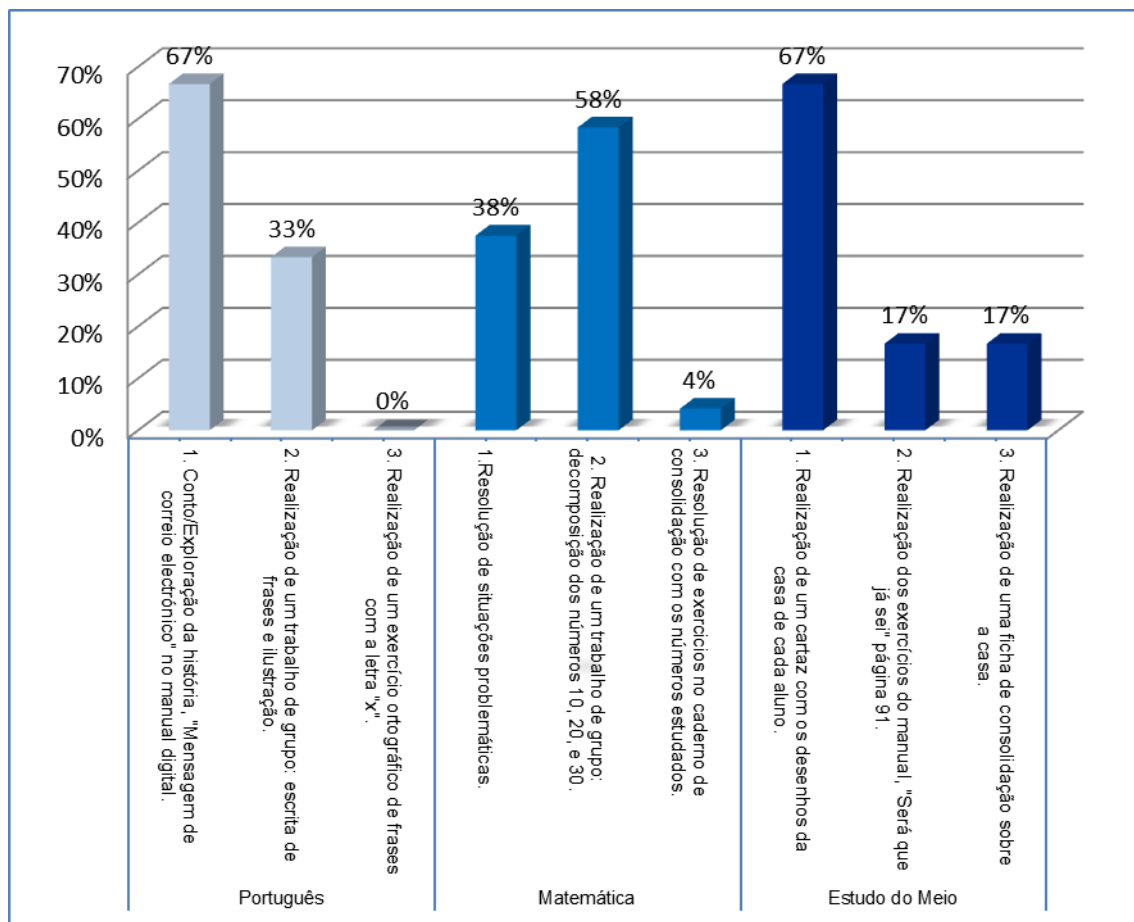
A avaliar pelos resultados mostrados no gráfico n.º 6 verificamos que na área do português, a atividade “quadro pirata” no manual digital foi a grande eleita e obteve a máxima

pontuação - 100%.

Na área de matemática, o jogo “Abelhas” foi a atividade preferida dos alunos, a qual obteve 92%; a atividade sobre os exercícios no quadro acerca dos números estudados conseguiu 8% e a realização de atividades da matéria abordada não teve nenhuma escolha.

Na área de Estudo do Meio, a canção “ O grande construtor” foi a atividade que auferiu mais escolhas; 63%; o desenho/pintura da casa de cada aluno teve 21% e por fim, a exploração de um cartaz sobre as divisões da casa, apenas alcançou 17%.

Gráfico Nº 7 - Distribuição das atividades segundo as opções das crianças durante a semana de 15 a 19 de abril de 2013



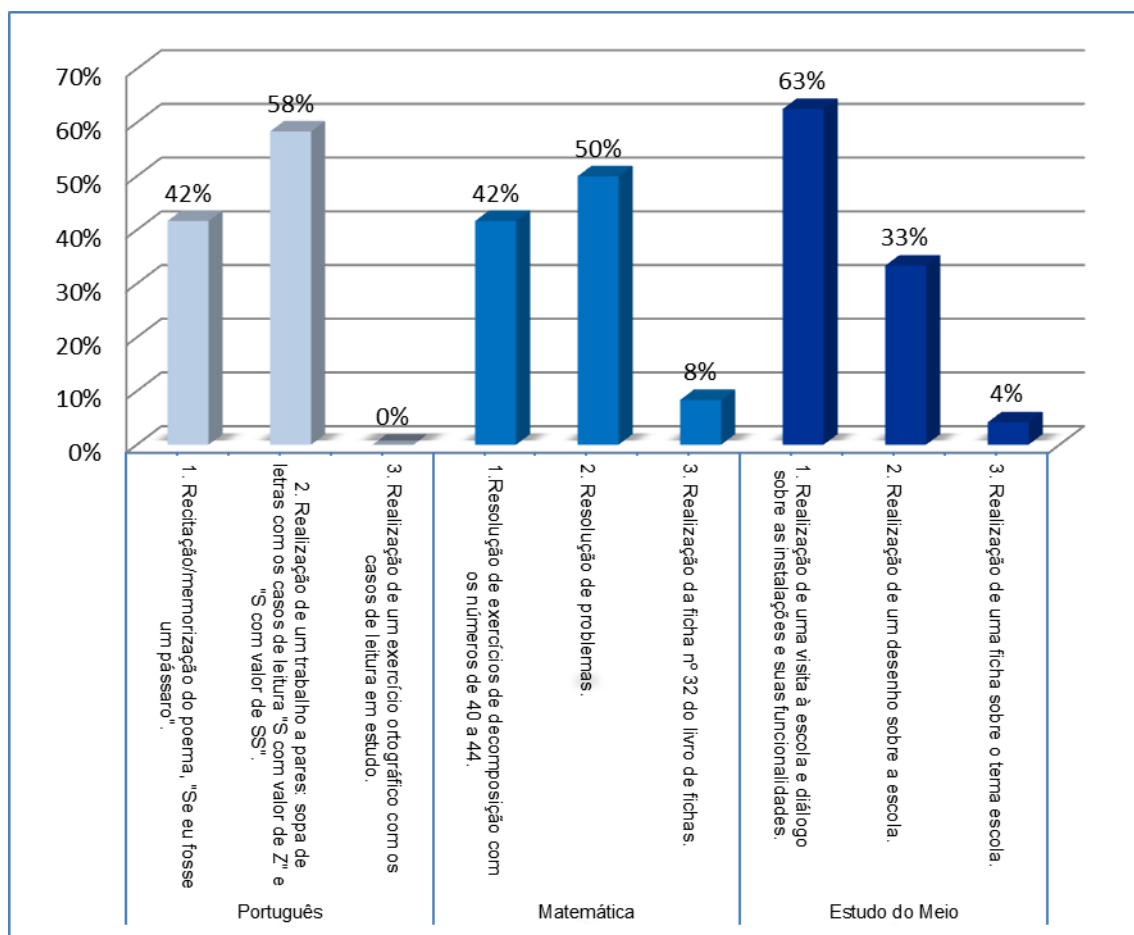
O exposto no gráfico n.º 7 demonstra-nos que na área do português, a história “Mensagem eletrónica” foi a atividade eleita com 67%; o trabalho de grupo conseguiu 33% das escolhas e a atividade orto gráfica não teve nenhuma escolha.

escolhas e o exercício ortográfico não obteve nenhuma preferência.

Na área de matemática, o trabalho de grupo foi a atividade que teve mais escolhas 58%; 38% recaiu na resolução de situações problemáticas e a menos escolhida foi a atividade sobre a resolução de exercícios de consolidação com 4%.

Na área de Estudo do Meio, as opções incidiram com maior relevo na construção de um cartaz com os desenhos das casas dos alunos tendo 67% e houve um empate entre a ficha de consolidação e os exercícios do manual, as quais tiveram 17%.

Gráfico Nº 8 - Distribuição das atividades segundo as opções das crianças durante a semana de 22 a 26 de abril de 2013



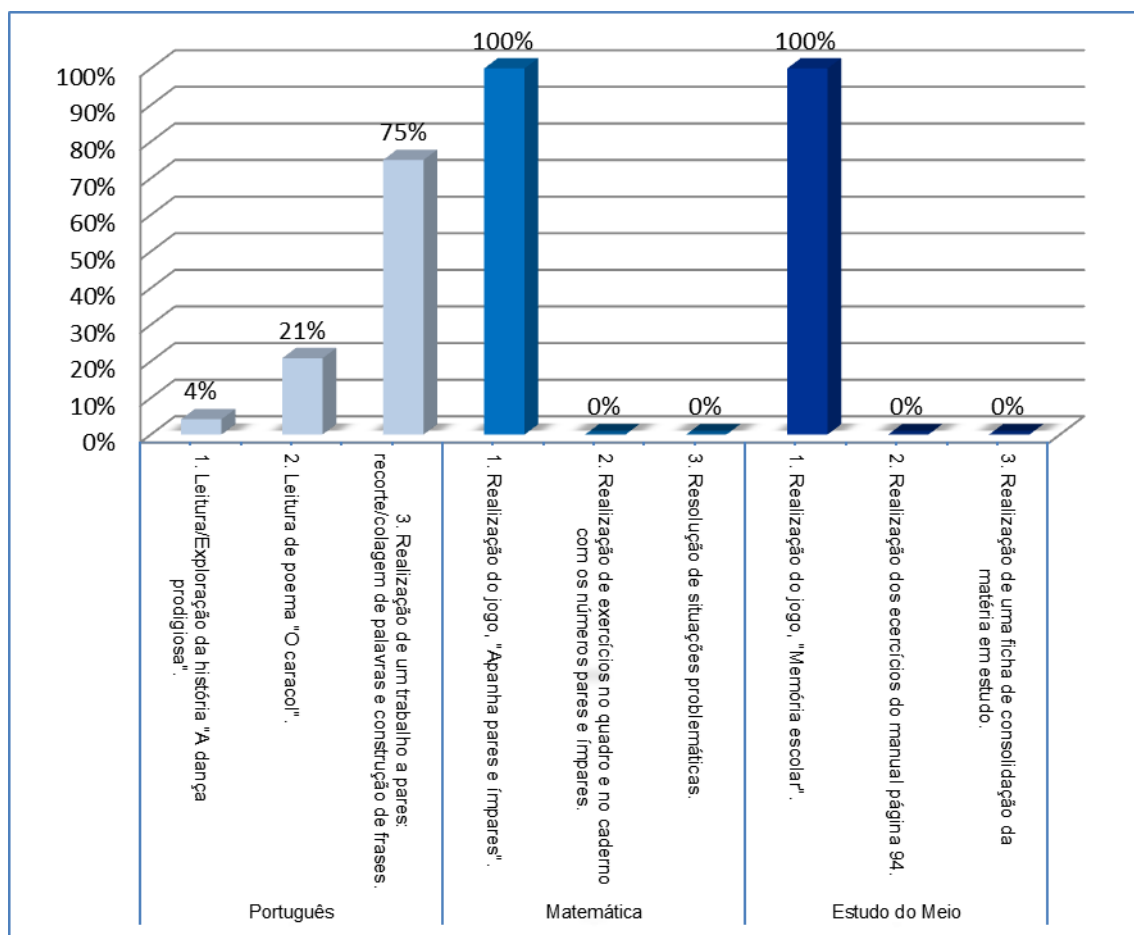
Através do gráfico n.º 8 podemos verificar que na área de português, o trabalho a pares foi a atividade que obteve mais escolhas - 58%; a recitação e memorização do poema teve 42% e

o exercício ortográfico não foi escolhida por nenhum dos alunos.

Na área de matemática, a atividade sobre a resolução de problemas foi a mais escolhida pelos alunos com 50%, logo a seguir a realização de exercícios com a decomposição de números alcançou 42% e por último, a resolução da ficha conseguiu apenas 8%.

Na área de Estudo do Meio, a atividade que mais se destacou foi a visita à escola com 63; 33% das escolhas incidiram no desenho sobre a escola e por fim, a menos escolhida, com 4%, foi a ficha sobre o tema em estudo.

Gráfico N.º 9 - Distribuição das atividades segundo as opções das crianças durante a semana de 29 de abril a 3 de maio de 2013



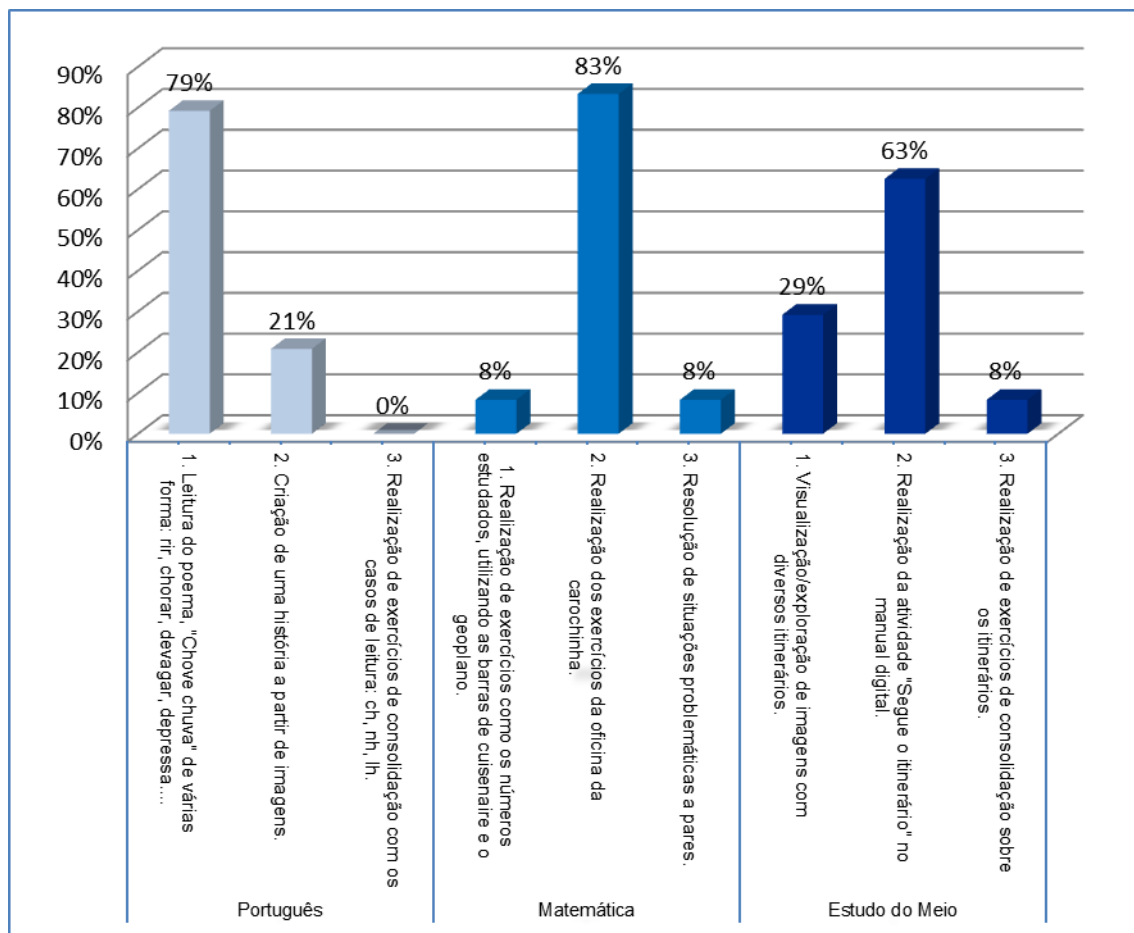
Perante o exposto no gráfico n.º 9 podemos constatar que na área de português, a atividade mais escolhida pelos alunos foi o trabalho a pares com 75%; a leitura do poema obteve

21% e a história “ A dança prodigiosa”, apenas teve 4% das escolhas.

Na área de matemática, a atividade eleita com a totalidade das escolhas - 100% - foi o jogo; a resolução de exercícios sobre os números pares ímpares e os problemas não tiveram nenhuma escolha.

Na área de estudo do meio, o jogo foi a única atividade escolhida com 100%.

Gráfico N.º 10 - Distribuição das atividades segundo as opções das crianças durante a semana de 29 a 15 de março de 2013



A avaliar pelo gráfico n.º 10 podemos certificar que atividade eleita pelos alunos com 79% foi a leitura do poema de várias formas; a criação de uma história a partir de imagens obteve 21% e a realização de exercícios de consolidação não teve nenhuma escolha.

Na área de matemática, a atividade que mais se distinguiu foi a realização dos exercícios da oficina da Carochinha com 83%; a realização de exercícios com os números estudados e as

situações problemáticas obtiveram a mesma pontuação, 8%.

Na área de estudo do meio, a atividade “Segue o itinerário” no manual digital foi a preferida pelos alunos teve 63%; a visualização/exploração de imagens teve 29% e a atividade menos votada foi a realização de exercícios de consolidação com apenas 8%.

Síntese Global

Na análise a todas as atividades apresentadas verificou-se que maioritariamente os alunos preferiram jogos, canções, histórias, trabalhos de grupo/pares, atividades mais direcionadas para a ludicidade, e nas atividades desenvolvidas com caráter menos lúdico, o grau de motivação demonstrado pelos mesmos foi inferior.

Referimos também que as atividades de caráter mais lúdico permitem uma maior liberdade de expressão e participação das crianças. E, segundo Kishimoto (1998:146), “O lúdico, ao processar-se em ambiente sem pressões, produz flexibilidade que prestigia a busca de ferramentas”, as quais vão ajudar no sucesso da aprendizagem.

Sublinhamos que entre todas as escolhas das crianças, a realização de jogos foi a mais escolhida e que segundo Wassermann (1994:40):

“As crianças são os jogadores. Estão envolvidas na aprendizagem de uma forma activa. Falam umas com as outras, trocam ideias, especulam, riem, e mostram-se muito excitadas com as suas descobertas. Não se limitam a ficar sentadas, muito sossegadas, a ouvir passivamente aquilo que o professor pensa”.

A mesma autora defende que o jogo é o modo, a partir do qual os conteúdos curriculares são aprendidos de uma maneira inteligente e refletida, e, já que o jogo abarca sempre desafios ao pensamento dos discentes, o pensamento torna-se o modo de aprendizagem.

Há a acrescentar que na realização das atividades recorreu-se a diverso material, como as barras de cuisenaire, o geoplano, tintas, plasticina, entre outras, a fim de tornar o desempenho das atividades mais apelativo. E, tal como defende a autora acima citada, nos primeiros anos de escolaridade, “o jogo pode e deve estar presente nas actividades tradicionais que fazem apelo à imaginação e à criatividade, fazendo uso da areia e água, barro, blocos de construção, Lego...tinta...plasticina, música, canções e dança” (ibid.:41).

CONCLUSÃO

“Na verdade, todo o problema depois de resolvido parece muito simples. A grande vitória, que hoje parece fácil foi o resultado de pequenas vitórias que passaram despercebidas”.

(Paulo Coelho)

Ao longo da realização deste trabalho fomos nos apercebendo e constatando da verdadeira importância do brincar e o contributo deste no desenvolvimento cognitivo, cultural, social e afetivo da criança.

É importante salientar que as fontes teóricas consultadas foram os alicerces para a construção da parte empírica. E, baseados nesse quadro de referência teórica, verificamos, como já referimos anteriormente, a grande preocupação demonstrada por muitos teóricos, relativamente à forma como certos profissionais, nomeadamente professores, consideram as brincadeiras, pois ainda existem concepções que acreditam que o brincar é “pura perda de tempo”, desvalorizando assim o potencial do lúdico no desenvolvimento da criança.

Através dos dados recolhidos e analisados podemos verificar que os professores reconhecem a importância do lúdico na sua prática pedagógica, mas nem sempre o aplicam, ou por falta de tempo devido à exigência dos currículos, ou ainda por acharem que as atividades lúdicas provocam desconcentração. A falta de formação na área do lúdico também é um dos entraves colocados pelas docentes. Por isso, é crucial facultar formação específica na área do lúdico aos professores, a fim de lhes proporcionar ferramentas essenciais para a sua prática pedagógica.

Relativamente às preferências dos alunos, a partir dos dados recolhidos através das grelhas de atividades constatamos que gostam principalmente de realizar atividades lúdicas.

Concluimos que conseguimos atingir os objetivos propostos no nosso trabalho, apesar dos sobressaltos suscitados por situações da vida pessoal e profissional. A vontade de saber mais sobre esta temática, que cada vez mais é debatida, e também de algum modo darmos um

contributo, por mais pequeno que seja, ajudou-nos nesta jornada. Este desenho apenas tem alguns traços e pinceladas, mas muito ainda há para pintar e aperfeiçoar o quadro do lúdico.

É de todo, importante realçar que os alunos nos deram motivação e também com eles aprendemos. Salientamos ainda que é imprescindível incentivar os pais, os professores e todos os agentes educativos a valorizar e incentivar as brincadeiras, ou qualquer outro tipo de atividade lúdica, sabendo que estas poderão ser o suporte para o conhecimento e desenvolvimento da criança. Deste modo, estaremos a contribuir para uma sociedade melhor, com cidadãos/cidadãs mais fortes, construtivos e plenos.

Em suma, as aulas mais atrativas são as pautadas pela ludicidade. E, para tal acontecer, não é necessário constantemente recorrer a canções, a danças, a jogos, mas acima de tudo, a atitude, a forma como os docentes transmitem as aulas, e a relação que estabelecem com os seus alunos, a qual deve ser baseada no diálogo, na compreensão, na afetividade e com muito humor originam momentos repletos de ludicidade e proporcionam grandes aprendizagens.

Não podemos terminar sem referir que este trabalho também nos obrigou a refletir sobre as nossas atitudes, quer pessoais como profissionais. O professor tem um papel de extrema importância, pois pode e deve proporcionar às crianças situações de aprendizagem ricas em ludicidade, dessa forma, a criança aprende de uma forma espontânea e mais divertida.

Finalizamos este trabalho com umas sábias palavras de Chateau (1987:14) sobre uma assustadora suposição de uma escola sem crianças para brincar, pretendemos com estas palavras colocar os futuros leitores a refletir:

“ (...) suponhamos que, de repente, nossas crianças, parem de brincar, que os pátios de nossas escolas fiquem silenciosos, que não tivéssemos mais perto de nós este mundo infantil que faz a nossa alegria e o nosso tormento, mas um mundo triste de pigmeus desajeitados e silenciosos, sem inteligência e sem alma. Pigmeus que poderiam crescer, mas que conservariam por toda a existência a mentalidade de pigmeus, de seres primitivos. Pois é pelo jogo, pelo brinquedo, que crescem a alma e a inteligência...” .

BIBLIOGRAFIA

Aires: Editorial Kapelusz. Título original: (1947) *Creative and mental growth*.

Almeida, A. (2006). Citado por MAURÍCIO, J. *Aprender Brincando: O Lúdico na Aprendizagem*. www.profala.com/arteducesp.140.htm (08-10-2010).

Almeida, A. (2006). Ludicidade como instrumento pedagógico. <http://www.cdof.com.br/recrea22.htm> (08-10-2010).

Almeida, L. S. (1997). Programas para ensinar a estudar e a pensar. In. *Psicopedagogias Educação Cultura*, vi, nº2. (221-236).

Almeida, M. d. (2009). O brincar e a cultura lúdica: um desafio na escola. (1-8). issuu.com/marcosteodorico/docs/mtpa (08-02-2013).

Almeida, P. (2012). *Aprender com a Expressão Dramática*. Relatório de estágio Universidade dos Açores. Ponta Delgada. <http://hdl.handle.net/10400.3/1518>. (24-05- 2013).

Alsina, A. (2004). *Desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdico-manipulativos. Para crianças dos 6 aos 12 anos*. Porto: Porto Editora.

Amado, J. (1998): *Interacção pedagógica e indisciplina na aula. Um estudo de caso de características etnográficas*. Tese de doutoramento. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Antunes, C. (2000). Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico, in S. M. Santos (Org). *O Jogo e o Brinquedo na Escola*. (37-55). Petrópolis, RJ: Vozes.

Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.

Arends, R. (1999). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill (Obra original publicada em 1995).

Assmann, H. (1998). *Reencantar a educação: Rumo a uma sociedade aprendente*. Petrópolis: Vozes.

Bailey, D. B. e Wolery, M. (1984). *Teaching Infants and Preschoolers with Handicaps*. Columbus: Merrill Publishing Company.

Barata, J. (1979). *Didáctica do Teatro – Introdução*. Coimbra: Livraria Almedina.

Barbosa, F. (2006). Tempo Livre, in A. N. Peres e M. S. Lopes (Coord). *Animação, Cidadania e Participação* (118-125). Chaves: Associação Portuguesa e Pedagogia.

Batista, C. Moreno, G. Paschoal, J.. (2000). Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico, in S. M. Santos (Org). (R) *Pensando a Prática do Educador Infantil*. (104-118). Petrópolis, RJ: Vozes.

Batista, C. V.; Martins, F. L. (2008). Manifestações lúdicas de lazer e a escola: a diversidade em questão *Animação, Educação em Revista, Marília, v.9, n.1, (47-60) jan.-jun.*

Bell, J. (1997). *Como realizar um Projecto de Investigação: um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. 1.ª ed. Instituto de Ciências Sociais. Lisboa:Gradiva.

Benavente, A. (1999). *Escola, Professoras e Processos de Mudança*. 2ª Edição. Lisboa: Livros Horizonte.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Bomtempo, E. (2001). Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação, in T. M. Kishimoto (Org) 5.ª Edição. *A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário*. (57-72). São Paulo:Cortez.

Brandes, D. e Phillips, H. (1977). Manual de jogos educativos: 140 jogos para professores e animadores de grupos. Lisboa: Moraes.

Brougère, G. (1998). O Brincar e suas teorias, *in* T. M. Kishimoto (Org). *A criança e a cultura lúdica* (19-32). São Paulo: Pioneira.

Bulgraen, V. (2010). Revista Conteúdo, Capivari, v.1, n.4, ago./dez.

Cadima, A. (1996). Diferenciação: No Caminho de uma escola para todos. *In. Noesis. Instituto de Inovação Educacional*, Outubro/Dezembro (48-51).

Caldeira, J. (2000). *Escola para todos: Formação pessoal e social. In.* <http://www.hottopos.com/vidlib7/e2.htm> (19-10- 2011).

Campos, M. (2009). A Aprendizagem ao Longo da Vida e a sua contextualização na organização curricular do 1º ciclo. Tese de Mestrado. Universidade do Minho. Braga.

Campos, N. (2010). O Jogar e o Brincar em um Contexto Pedagógico na Educação Infantil. © Revista Conteúdo, Capivari, v.1, n.3, jan./jul.

Cardoso, M. da Graça. (2012) Criando contextos de qualidade em creche: ludicidade e aprendizagem. <http://hdl.handle.net/1822/19748> (04-05-2013).

Carvalho, A. e Diogo, F. (1994). *Projecto Educativo*. 525ª Edição. Coleção Polígono E/1. Porto: Edições Afrontamento.

Castro, L. (2008). Pré- Projeto de Mestrado: O contributo das Expressões (Plástica e Dramática) no desenvolvimento cognitivo das crianças. Escola Superior de Educação de Paula Frassilnetti.

Chateau, J. (1975). *A criança e o jogo*. Tradução de Joaquim Ferreira Gomes. Coimbra: Atlântida Editora, s. a. r. l.

Chateau, J. (1987). *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus.

Connelly, M. e Clandinin, J. (1988). *Teachers as curriculum planners. Narratives of experience*. N. Y.: Ontario Institute of Studies in Education and Teachers College Press.

Cortesão, L. e Amaral, M. *et al.* (1995). *E agora Tu Dizias Que...Jogos e Brincadeiras como Dispositivos Pedagógicos*. 534ª Edição. Porto: Edições Afrontamento.

Cunha, A. (2008). *Ser professor: bases de uma sistematização teórica*. Casa do professor. Braga.

Cury, A. (2006). *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Cascais: Editora Pergaminho. (Obra original publicada em 2004)

Dallabona, S, Mendes, S. (2004). O Lúdico na Educação Infantil: Jogar, brincar, uma forma de educar. (1-12) Revista de divulgação Técnico – Científica – ICPG. Vol.1. n.º4. Santa Catarina. jan-mar. www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev04-16.pdf (10-12-2012).

Delors, J. (1996). *Educação, Um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Coleções Perspectivas Actuais. Rio Tinto: Edições Asa.

Diez, J. (1989). *Família-Escola, uma relação vital*. Coleção Crescer. Porto Editora.

Dourado, E. (2000). A linguagem curricular das políticas de flexibilização. *In Actas ao IV colóquio sobre questões curriculares. Caminhos da Flexibilização e Integração. Políticas Curriculares*. 1ª Edição. Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Braga: Universidade do Minho.

Engberg, M. e Orvalho, L. *et al.* (1995). *O Professor Aprendiz - Criar o Futuro*. Programa Europeu PETRA II, ACÇÃO II, Ministério da Educação. ISBN 972-9386-30-0.

Falkembach, G. O. Lúdico e os jogos educacionais. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação. penta3.ufrgs.br/midiasedu/modulo13/etapa1/leituras/: (10-02-2013).

Ferran, P. O. Mariet, F. O. e Porcher, L. (1979). *Na escola do jogo*. Coleção Técnicas de Educação. Lisboa: Editorial Estampa.

Ferraz, M. & Dalmann, E. (2011). Educação Expressiva – De Aluno ao Expressante. In, Marcelli Ferraz (Coord.). *Educação Expressiva. Um Novo Paradigma Educativo*, pp: 43-56. Lisboa: Tittirév Editorial.

Ferrero, L. (1991). El juego y la Matemática. Colección Aula Abierta. Madrid: Editorial La Muralla, S. A.

Fortin, A. (2000). Desenhos de crianças numa terapia familiar. In Decobert & Sacco (Coord.). *O desenho no trabalho psicanalítico com a criança*. (R. Côrte-Real, Trad.). Lisboa: Climepsi Editores. (Obra original publicada em 1995.)

Fortin, M. F. (1999) “*O Processo de Investigação: Da Conceção à Realização*”. Loures: Lusociência. ISBN 972-8383-10-X.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2003). *Professora Sim, tia Não - Cartas a quem ousa ensinar*. 13.ª edição. São Paulo: Olho D água.

Gaspar, S. (2012). *O Contributo da Expressão Plástica para o Desenvolvimento Educativo de alunos com défice cognitivo em contexto inclusivo*. Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa. Tese de Mestrado.

Gianino, L. (2001). A importância do lúdico no processo de ensino aprendizagem. http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/monografias/LUDICO_PROCESSO_APRENDIZAGEM.pdf (22-05-2013).

Giles, T. R. (1983). *Filosofia da Educação*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

Gimeno, J. (1983). Planificación de la investigación educativa y su impacto en la realidad. *In* Gimeno, J. e PÉREZ, G. A. (ed.). *La enseñanza: su teoría y su practica*. Madrid: Akal.

Gomes, A. (2011). A música como Meio de Animação Sociocultural, *in* Pereira, J e Lopes. M (Coord). *As Fronteiras da Animação Sociocultural* (231-242). UTAD: Universidade de Trás -os-Montes e Alto Douro.

Gomes, I. (2005). Aprendizagem Cooperativa. Trabalho de análise e revisão literária. *In*. *Mestrado em Educação - Formação Pessoal e Social*. DEFCUL - Metodologia de Investigação I. Recuperado de <http://www.educ.fc> em 22 de Fevereiro de 2011.

Gomes, J. A. (2007). Literatura para a infância e a juventude e promoção da leitura. http://195.23.38.178/casadaleitura/portalfbeta/bo/abz_indices/000791_PL.pdf (18-03-2013).

Gonçalves, A. et al. (2009). A Importância da Música na Educação Infantil com crianças de 5 anos. *In*: II Simpósio de Educação Unisalesiano. Lins: São Paulo.

Grisi, R. (1971). *Didática Mínima*, 9.ª edição, Companhia Editora Nacional. São Paulo.

Hameline, D. (1991). O Educador e a Acção Sensata. *In* Nóvoa, A. (Ord.). *Profissão Professor* pp. (35-62). Porto: Porto Editora.

Hargreaves, A. (2004). O ensino na Sociedade do Conhecimento. A educação na era da insegurança. Porto: Porto Editora.

Hesbeen, W. (2000). *Cuidar no Hospital - Enquadrar os Cuidados de Enfermagem numa Perspectiva do Cuidar*. Loures: Lusociência.

Howard, W. (1984). *A música e a criança*. São Paulo: Summus Editorial.

Hoz, V. G. (1969). *Questões fundamentais de educação*. Coleção Ponte.

Huber, R. (2003). A música no ensino das línguas. *Polifonia*, Lisboa, v. 6, (97-110) .insegurança. Porto: Porto Editora.

Kishimoto, T. M. (1994). *O jogo e a Educação Infantil*. São Paulo. Pioneira.

Kishimoto, T. M. (1998). *O Brincar e as suas teorias*. São Paulo: Pioneira.

Kishimoto, T. M. (Org). (2001). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*, 5.ª Edição. (13-43). São Paulo:Cortez.

Kramer, S. (1989). *Com a pré-escola nas mãos: uma proposta curricular*. São Paulo: Ática.

Kramer, S. (1998). *Infância e produção cultural*. (org.)1.ªed. Campinas: Editora Papius.

Leite, C. (2000a). A flexibilização curricular na construção de uma escola mais democrática e mais inclusiva. Território Educativo. *Revista da Direcção Regional de Educação do Norte*, n.º 7. Editorial do Ministério da Educação.

Leite, C. (2000b). A figura do amigo crítico no assessoramento/desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes. Actas do 5º Congresso da SPCE.

<http://www.fpce.up.pt/ciie/invs/carlinda.htm> (25 -04-2013).

Leite, C. (2001). Reorganização curricular do ensino básico – problemas, oportunidades e desafios. <http://www.fpce.up.pt/ciie/publs/artigos/asa.doc>. (25 -04-2013).

Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2008). *Investigação qualitativa – Fundamentos e práticas*. (M., J., Reis, Trad.). (3.^a ed.). Lisboa: Instituto Piaget. (Obra original publicada em 1990).

Lopes, M. C. (2009). Apontamentos da aula da disciplina Intervenção Socioeducativa. IN. *Diferenciação: no caminho de uma escola para todos*. Universidade Portucalense. Curso de Mestrado em educação. Porto.

Lourenço, O. M. (1993). *Crianças para o amanhã*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

Lowenfeld, V.; Brittain, L. (1970). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz. Título original: (1947) *Creative and mental growth*.

Majaro, S. (1990). *Criatividade, um passo para o sucesso*. Economia e Gestão. Mem Martins: Publicações Europa-América.

ME/DEB. (1997). Orientação Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Departamento da Educação Básica- Ministério da Educação.

Miranda, S. (2001). *Do fascínio do jogo à alegria do aprender nas séries iniciais*. (11-105) Campinas: Papyrus.

Moreira, M. (2010). *“Caticuti Vulidá” – A ludicidade e o desenvolvimento musical nos primeiros anos de vida da criança*. Rio de Janeiro. (1-38).

<http://www.domain.adm.br/dem/licenciatura/monografia/marianamoreira.pdf> (21-03-2013).

Moyles, J. (2002). *Só brincar? O papel do brincar na Educação Infantil*. Porto Alegre: Editora Artmed.

Negrine, A. (2001). A Ludicidade como ciência, *in* Santos, S. (Org). Ludicidade como Ciência. (23-43). Petrópolis, RJ: Vozes.

Negrine, A. (1994): Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil. Porto Alegre: Propil.

Nerici, I. (1977). *Metodologia do ensino*. São Paulo: Editora Atlas.

Neto, C. (2001). A criança e o jogo- perspectivas de investigação. In B. Pereira & A. Pinto (Coord). A escola e a criança em risco- intervir para prevenir (31-51). Lisboa: Edições Asa.

Nickerson, R. *et al* (1985). *The teaching of thinking*. New Jersey: Laurence Erlbaum Associates.

Nóvoa, A. (Coord.) (1995). *Os professores e a sua formação*. Temas de Educação. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Nóvoa, A. (s/a) Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Universidade de Lisboa: Lisboa.<http://www.slideshare.net/cefaprodematupa/para-uma-formao-de-professores-construda>

Oliveira, A. (2000). Criando e Interagindo de Múltiplas Formas na Educação Infantil: Uma Proposta de Trabalho em Educação Psicomotora. In FERREIRA, C. (org.). *et al. Psicomotricidade da Educação infantil à gerontologia*. Teoria & Prática. São Paulo: Editora Lovise LTDA.

Oliveira, A. (2009). O lugar e o não lugar da Expressão Plástica/Artes Plásticas nos projectos curriculares e nas acções dos educadores de infância. <http://hdl.handle.net/1822/11049> (20-10-2012).

Oliveira, M. & Santos, A. (2004). *A Arterapia: Os Efeitos Terapêuticos da Expressão Plástica e a sua Influência no Comportamento e Comunicação da Criança*. Cadernos de Estudo. Porto: ESE de Paula Frassinetti, 1, pp. 27-33.

Pacheco, J. A. e Dourado, E. (2000). Reorganização dos espaços escolares: as lógicas da tradição e da mudança. *Revista Galeco-Portuguesa de Psicologia e Educación*, 6 (4), 629-638. Coruña.

Pacheco, J. e Vieira, A. (2006). Europeização do currículo. Para uma análise das Políticas educativas e curriculares. In A. F. Moreira e J. A. Pacheco (orgs.). *Globalização e Educação: Desafios para políticas e práticas*. Porto: Porto Editora, (87-126).

Pacheco, J. A. *et al* (1996). *Organização das estratégias de ensino - como ensinar?* Subgrupo disciplinar de Desenvolvimento Curricular. Braga: Universidade do Minho.

Pacheco, J. A. (1994). *Área Projecto: Projecto Educativo, curricular e Didáctico*. In *Revista Portuguesa de Educação*, 7 (1 e 2), 49-80. Braga: Universidade do Minho.

Palhares, P. (2004). O jogo e o ensino/aprendizagem da matemática. In *Revista da Escola Superior de Educação*, Vol.5.(129 -145).

Palhares, P; Gomes, A. & Mamede, E. (2002). A formação para o ensino da matemática no pré-escolar e no 1.º Ciclo – análise teórica e estudo de caso. In Lurdes Serrazina (Org), *A formação para o Ensino da Matemática no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*, pp. 21-36. Porto: Porto Editora.

Pardal, L. & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e Técnicas de investigação Social*. Porto: Areal Editores.

Paschoal, J. (2001). O lúdico no contexto da pré-escola: concepções de professores e o currículo: uma proposta de intervenção. Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade Estadual de Londrina. Londrina.

Paula, S. Afetividade na Aprendizagem. (2010). *Revista Eletrônica Saberes da Educação*. Volume 1, n.1. <http://www.facsao Roque.br/novo/publicacoes/pdfs/sandra.pdf> (12-05-2012).

Pearce, J. (1987). *A criança mágica*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

Pereira, C. (2009). *A importância do lúdico na educação infantil*. Londrina. Trabalho de conclusão de curso. <http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/pdf>. (24-05-2013).

Pereira, Íris (2010). *O Ensino do Português no 1.º Ciclo do Ensino Básico (volume 1)*. Braga: Instituto da Educação da Universidade do Minho.

Pereira, Íris (2010). *O Ensino do Português no 1.º Ciclo do Ensino Básico (volume 2)*. Braga: Instituto da Educação da Universidade do Minho.

Pereira, M. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Universidade de Málaga.

Pereira, R. (2010). *Bem- Estar e Educação pela Arte*. Revista Portuguesa de Pedagogia. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316.2/4829>. (25-03-2013).

Peres, A. (2003). *Formação de Professores*. Comunicação apresentada no Seminário realizado pelo SPN em Março. In Revista Federação Nacional de Professores. <http://www.fenprof.pt/?aba=27&cat=141&doc=105> (24-06-2013).

Piaget, J. (1975). *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho imagem a representação*. 2ª.ed. Rio de Janeiro: Zahar.

Piaget, J. (1989). *A linguagem e pensamento da criança*. São Paulo: Martins Fontes.

Piaget, J. (1998). *A psicologia da criança*. Edição Rio de Janeiro. Brasil: Bertrand.

Pinho, V. (2007). A importância das brincadeiras e jogos na Educação Infantil. Revista científica eletrónica de Pedagogia. Ano V-n.º10.

http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/SteZz43rooPIEWa_2013-6-28-15-18-38. Consultado- a 12-02-2013

PNL- Orientações para as atividades de leitura. <http://www.dgdc.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=11> (06-01-2013).

Postic, M. (1995). *Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

Quintas, J. *et al* (1999). Formação Continua. In. *O Docente, n° 25, (18-20)*.

Quiivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (J. M. Marques, M. A. Mendes & M. Carvalho, Trad.). (3ª ed.). Lisboa: Gradiva. (Obra original publicada em 1995).

Quiivy, R & Campenhoudt, L (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Ramos, A. L. (2011). O Papel da Animação Sociocultural na Educação Artística. Revista Alentejo Educação, n.º3, (59-65).

Reis, C. (coord), Dias, A. Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J., J & Pinto, M. (2009). *Programas do português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.

Robert, H. (1999). *Como Lidar com Mudanças*. Tradução de Ana Maria Pinto da Silva. Edição Portuguesa. Livraria Civilizações Editora.

Rocha, S. (2009). A música como elemento lúdico no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras em aulas de ensino fundamental. Goiania-Goiás. 1-51. Monografia. http://especializacao.lettras.ufg.br/uploads/28/original_SuzanaRocha2009.pdf (25-03-2013).

Rocha, V. (2000). O Papel do Psicomotricista na Interação das Brincadeiras entre Pais e Filhos. In FERREIRA, C. (org.) *et al. Psicomotricidade da Educação infantil à gerontologia*. Teoria & Prática. São Paulo: Editora Lovise LTDA.

Rodrigues, D. (2002). *A infância da arte, a arte da infância*. Porto: Edições ASA.

Rojas, J. (2002). A importância da brincadeira com recurso de aprendizagem. O Lúdico na construção interdisciplinar da aprendizagem: uma. Pedagogia do Afeto e da Criatividade na Escola. Rio de Janeiro: ANPED.

Ronca, P. A. C, Terzi, C. A. (1995). A aula operatória e a construção do conhecimento. 9.ªed. São Paulo: Edesplan.

Rosamilha, N. (1979). Psicologia do jogo e aprendizagem infantil. São Paulo:Pioneira.

Roux, B. (1974). *Formação Permanente*. Lisboa: Editorial Pórtico.

Ryngaert, J. P. (1981). *O Jogo Dramático no Meio Escolar*. Coimbra: Centelha.

Saint-Georges, P. (1997). Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios económicos, social e político. In Albarello, L. et al., (1ª ed.). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Viseu: Gradiva.

Salomão, H. Martini, M. Jordão, A. (2007). A importância do lúdico na educação infantil: Enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado. (1-21). Psicologia. com. pt. O portal dos psicólogos. <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0358.pdf> (05-01-2013).

Sampaio, D. (1996). *Voltei à escola*. Lisboa: Editorial Caminho.

Santos, L. (2008). As brincadeiras no âmbito escolar: um estudo sobre o papel do brincar no desenvolvimento cognitivo de crianças de educação infantil de uma escola privada do Paranoá-DF. Centro Científico Conhecer, Goiânia, Enciclopédia Biosfera. Brasília. <http://www.conhecer.org.br/enciclop/2009/as%20brincadeiras.pdf> (20-03-2013).

Santos, M. (2004). *Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico*. 5.ª edição. (Org). Petrópolis, RJ: Vozes.

Santos, S. (1997). *Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos*. 5.ed. Petrópolis: Vozes.

Santos, S. (2001). *A Ludicidade como ciência*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Santos, S. (1997). *O Lúdico na Formação do Educador*. Petrópolis. RJ: Vozes.

Saramago, J. (2000). *A Caverna*. 3.ªed. São Paulo: Cia das Letras.

Secretaria Regional da Educação e Ciência (2008): *Educação Pré-escolar e Avaliação*. Região Autónoma dos Açores: Direcção Regional da Educação. <http://www.edu.azores.gov.pt/alunos/educacaopreescolar/Documents/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Pr%C3%A9%20Escolar%20e%20Avalia%C3%A7%C3%A3o.pdf> (20-04-2013).

Serra, M. C., (1999). *Os jogos tradicionais em Portugal. As relações entre as práticas Lúdicas e as Ocupações Agrícolas e pastorais*. Dissertação de Doutoramento apresentado à Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Volume I. Vila Real.

Silva, A. (2007). *As TIC na Educação em Portugal Concepções e Práticas*. Costa, F. Peralta, H. Viseu, S. (org.). Porto. Porto Editora.

Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Sousa, A. B. (1997). *Programação e avaliação desenvolvimental*. Na pré-escolaridade e no 1º Ciclo do Ensino Básico. Colecção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.

Sousa, A. B. *et al* (2000). *Educação pela Arte*. Estudos em homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos. Biblioteca do Educador. Lisboa: Livros Horizonte.

Tavares, A. (1979). A motivação na escola activa: a motivação é o fulcro da pedagogia actual. Lisboa: Didáctica.

Tavares, J. e Alarcão, I. (1999). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

Teixeira, G. (2005 a). Ensino e Aprendizagem. Como se processa a aprendizagem. Modulo 12. pp: 1-6. In *Ser Professor Universitário*.www.Documentos/Ser (18-02-2011)

Teixeira, G. (2005 b). O Professor: Saberes e Prática Docente. Estratégias para a aprendizagem. pp: 1-2. In *Ser Professor Universitário*. www.Documentos/Ser (18-02-2011).

Teixeira, G. (2005 c). Trabalho em grupo na Universidade. Métodos Grupais. Modulo 15. pp: 1-4 In. *Ser Professor Universitário*. Recuperado de www.Documentos/Ser em 20 de Fevereiro de 2011.

Teixeira, M. P. C. (1991). As artes plásticas no ensino especial. *In IV Encontro Nacional de Educação Especial Comunicações*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tezani, T. (2006). O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspectos cognitivos e afetivos. *Educação em Revista*, Marília, v.7,n.1/2, (1-16).

Tuckman, B.W. (2000): *Manual de Investigação em Educação – Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Unicef. (2004). A Convenção sobre os Direitos das Crianças. Para todas as crianças, Saúde, Educação, Igualdade, Protecção. Unicef. (1-54).

http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf
(23-06- 2011).

Vecchiett. M. (2008). O LÚDICO NA SALA DE AULA: PROPONDO ATIVIDADES DIFERENCIADAS. Universidade do Estado de Santa Catarina. <http://casadosgirassois.org/2011/10/14/ludico-na-sala-de-aula-propondo-atividades-diferenciadas/> Brasil. (10 -07- 2013).

Velasco, C. (1996). *Brincar, o despertar psicomotor*. Rio de Janeiro: Sprint.

Vygotsky, L. S. (1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Wajskop, G. O brincar na educação infantil. *Cad. Pesqui.* [online]. 1995, n.92, pp. 62-69. ISSN 0100-1574. <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/742.pdf> (25-07-2013).

Wallon, H. (1979). *Psicologia e Educação da Criança*. Lisboa. Vega.

Wallon, H. (1998). *A Evolução Psicológica da Criança*". (73-88) Coimbra. Edições 70.

Wassermann, S. (1994). *Brincadeiras Sérias na Escola Primária*. Instituto Piaget. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Zabalza, M. A. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Nardea. (Obra publicada em Português, pela Editora Asa em 1992, com o título "Planificação e desenvolvimento curricular na escola").

Zabalza, M. A. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. 2.^a Edição. Coleção Perspectivas Actuais. Rio Tinto: Edições Asa.

Ziv. A. (1982). O Humor na Educação: abordagem psicológica. Lisboa. Livros Técnicos e Científicos, LDA.

Legislação Consultada

Data	Denominação
18 de janeiro de 2001	Portugal, Ministério da Educação. Decreto-Lei n.º 6/2001, 18 de janeiro – Aprova a reorganização curricular do ensino básico.

ANEXOS

Anexo n.º1: Guião da entrevista

Objetivos:

- Conhecer o interesse/importância que os professores atribuem ao lúdico no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem;
- Verificar se promovem e como promovem o lúdico nas aulas;
- Saber se tem formação na área do lúdico;
- Avaliar a participação/interesse das crianças nas atividades lúdicas.

Entrevistados: Professores do 1.ºCiclo

Data de realização: Durante o mês de fevereiro.

Questões:










- 1- Qual a importância que atribui ao lúdico na sua prática profissional?
- 2- Sente dificuldades na aplicação do lúdico no desenvolvimento das atividades?
- 3- O uso de jogos e atividades lúdicas ajudam no processo ensino-aprendizagem?
- 4- Como promove a participação das crianças no desenvolvimento das atividades lúdicas?
- 5- Que estratégias utiliza quando desenvolve atividades lúdicas?
- 6- O lúdico permite a interdisciplinaridade?
- 7- O lúdico foi uma área contemplada na sua formação inicial?
- 8- Já fez formações na área do lúdico? Quais?
- 9- Descreva algumas atividades lúdicas que já tenha utilizado com as suas crianças.
- 10- Com que regularidade aplica atividades lúdicas?

Anexo n.º2: Grelha de atividades



Nome do aluno(a): _____

Data de realização: _____

Área	Pinta a carinha, de acordo como a atividade que mais gostaste de realizar, em cada uma das áreas.	
Português Exp. Musical Exp. Plástica Exp. Dramática	1- Trabalho de grupo: Escrita de palavras com o fonema “b, B” dentro de balões.	
	2- Entoação da canção, “Sobe, sobe balão sobe...”	
	3- Exercício ortográfico mímico do texto.	
Matemática Exp. Plástica	1- História dos dez.	
	2- Trabalho de grupo: somas e adições com o ábaco.	
	3- Simetrias: Pintura livre no papel A4 com tintas.	
Estudo do Meio Exp. Plástica	1- Jogo do dominó dos animais.	
	2- Desenho/pintura do animal preferido.	
	4- Pesquisa na net sobre os animais e plantas.	

Anexo n.º3 – Transcrição das entrevistas

Entrevista da P1

1-R: Ora bem... vamos lá... Eu acho que o lúdico é bastante importante e tem que estar presente na prática profissional. Queres que alongue mais um bocadinho?

2-R: Eh..s ei q dá trabalho. Dificuldades não sinto. Tem é q se trabalhar para se conseguir aplicar o lúdico nas atividades no dia-a-dia.

3-R: Sim. Como?? Se calhar. Ajudam... bastante.

4 -R: Esta é q é difícil...todas as atividades q são dadas aos alunos, eles participam sempre, eu nunca senti que ficassem de parte, sem participar. Algumas atividades são mais simples e eles desenvolvem-se mais facilmente, outras mais complicadas têm um bocadinho mais de receio, ou... com hei-de eu explicar, não se sentem tão à vontade e por isso não as conseguem realizar. Quando não as conseguem, aí o colega que está ao lado que ajuda, ou eu também tento ajudar, para desenvolver aquilo, ou chegar aos objetivos que são pretendidos.

5-R: As estratégias... as estratégias também são muitas. Às vezes são individuais, o trabalho individual, às vezes o trabalho de grupo, de pares e eu não sei onde mais queres ir...de que género estas estratégias... Os jogos são vários, com materiais para eles tocarem, as tecnologias, o Magalhães, que tem jogos bastante lúdicos e também eles têm o manual digital, que também tem jogos interessantes, onde podem aprender a matéria que foram dado, neste caso ou outras coisas e são jogos de sala de aula, outros também os jogos de recreio. Há diversos jogos dependendo do objetivo.

6-R: Sim, sem dúvida 100%.O nosso tema o ano passado na área de projeto era o jogo e nós conseguimos fazer todas as atividades através do jogo. Eu acho que foi o ano em que área de projeto estava mais, onde havia mais interdisciplinaridade.

7- R:Sim.

8- R: Não. Nenhuma...

9- R: Ora bem...Nós o ano passado, com a área de projeto fazíamos vários jogos: jogos de língua portuguesa, de matemática, estudo do meio. Fazíamos jogos de sala de aula, quando era alguma matéria, normalmente até no apoio ao estudo era utilizado o Magalhães também com jogos ou de português ou de matemática. Os materiais manipulativos, até há um site que é americano, que dá para fazer tangran, o geoplano, que no computador é muito mais fácil do que no geoplano, no caso do meus alunos. Eu fiz no geoplano e no Magalhães. Alunos que tinham dificuldades com geoplano, no Magalhães fizeram facilmente. É outra forma de aprender, uns conseguiram no geoplano no material e outros através do Magalhães. Depois havia no recreio, jogos simples, a cabra cega, saltar à corda, que dá para desenvolver muitas coisas, muitas destrezas. Eu senti que realmente foi um tema que deu muito aos alunos e a matemática também, porque havia no blogue todas as semanas, o problema da semana, eram desafios um pouco fora do normal e alguns respondiam e acho que deu para desenvolver. Eu sinto que para os meus alunos, este ano a matemática já não é tão difícil, apesar de ser um bocado, já sabemos que é, porque o programa também mudou a meio, só no terceiro, mas acho que estão mais desenvolvidos, que se sentem mais à vontade e tudo.

10- R: Este ano aplico menos vou ser sincera, o ano passado aplicava mais um bocadito, porque nós tínhamos o tema que também ajudava estas atividades, mas eu tento aplicar sempre. Naquilo que eu posso, sempre que estou a dar matéria nova, sempre qualquer coisa lúdica que os chame atenção, que os prenda, que os motive, que fiquem um bocadinho agarrados, que dar matéria só por dar é complicado eles estarem nos a ouvir, por isso jogo, power point, ir à internet, eu acho que isso consegue sempre focar e chamá-los atenção e aqueles joguinhos simples, de perguntas são coisas simples, mas que uma pessoa faz até no quadro interativo e eles adoram e há sempre outra forma de aprender.

Entrevista da P2:

1- R: Na minha prática profissional o lúdico tem um papel muito importante, pois é um caminho, um meio onde as crianças aprendem os conteúdos, todas as competências de um forma leve e fixam a matéria sem que ela seja imposta, porque o lúdico é um jogo, o jogo tem regras, as regras são para ser cumpridas, logo tudo que tem que ser cumprido, que tem regras eles fixam, eles brincam não esquecem.

2- R: Não. A atividade lúdica está presente em todas as minhas atividades, porque eu parto muitas vezes de situações concretas de jogos de brincadeiras e parto para aquilo que eu quero as crianças façam, portanto o brincar está inato nas crianças, se nós pensarmos que a brincadeira está inata dentro delas, se partirmos desse ponto de partida, nós temos as crianças na mão, temos tudo aquilo que queremos, portanto o jogo faz parte da aprendizagem, a aprendizagem faz parte do jogo, logo eu não tenho dificuldade em aplicar o lúdico.

3- R: Sim, porque se nós percebermos que as vivências das crianças estão presentes em todo o quotidiano, os professores ao usarem essas vivências na prática pedagógica vão conjugar esforços no sentido de levar a aprendizagem para o lúdico. Como? um exemplo que eu posso dar, nós podemos partir de um jogo, por exemplo o barqueiro, e podemos dar a através deste jogo no recreio a brincar com eles, podemos dar a Língua Portuguesa, podemos dar a Matemática, podemos dar as Expressões, haver uma interdisciplinaridade em todas as áreas, logo logo..o lúdico é uma expressão para mim que é usual.

4- R: Através..., pego num poema, numa canção ou num jogo, em lengalengas como motivação para aquilo que quero dar e após isso, os alunos começam a ficar motivados. Por exemplo para dar uma aula de matemática parto de um jogo e introduzo a matéria. Não é possível fazer jogos todos os dias, mas nas principais matérias parto sempre de jogos ou outra atividade lúdica.

5- R: O professor deve variar sempre os planos de estratégia evitando assim a monotonia, deve evitar fugir aos seus objetivos básicos delineando um plano coerente perfeitamente compatível com os seus objetivos de aula e de aprendizagem. A estratégia usada deve ser viável ou seja possível de ser aplicada, quer o professor tenha um completo domínio do que está fazer ou não e o professor deve ter segurança no seu plano estratégico, evitando com isso o risco de se perder ou de se esquecer. O professor quando utiliza as estratégias para desenvolver o lúdico deve ter muita segurança naquilo que faz, deve fazer com que os alunos que estão a ouvir que sintam segurança, entendam aquilo que ele quer e e devem atender aos objetivos propostos para aquele jogo, ou para aquela aula, portanto a estratégia é um plano de aula que o professor usa, não posso dizer usa e abusa, mas que usa de uma forma objetiva relacionada com os objetivos.

6- R: Sim. O lúdico é um fator, ou é um meio, pelo qual o professor pode fazer uma interdisciplinaridade entre todas as áreas, não quer dizer que a gente possa usar o lúdico, por exemplo todos os dias e todas as aulas, mas eu posso usar um jogo, por exemplo no início da semana, como já referi em cima, o jogo do barqueiro é um exemplo, que eu posso perfeitamente fazer uma investigação de jogos, a nível de estudo do meio, depois posso trabalhar esse jogo a nível da Língua Portuguesa, da escrita e depois posso trabalhá-la a nível de matemática, de retas, números ímpares números pares, paralelas e nas Expressões. Isso pode ser trabalhado, por exemplo durante uma semana, um jogo pode ser trabalhado durante uma semana ou duas semanas e com a função de nós os jogarmos também, sabermos as regras e ao mesmo tempo estamos a ensinar aquilo que nós queremos para darmos nas áreas curriculares e não curriculares

7- R: Não.

8-R: Não.

9- R: Por exemplo utilizo muito os jogos tradicionais, utilizo muito também, por exemplo a leitura interativa com eles, eh... eh... as histórias que eles trazem de casa, muitas vezes são um meio pelo qual eu começo uma atividade, às vezes uma frase, uma palavra, uma canção, um jogo, uma poesia, portanto eu tento muitas vezes trazer coisas que eles trazem de casa do quotidiano para partir para uma aula diferente, que às vezes está planeada e chega-se à escola, uma criança diz uma coisa interessante e a gente parte para um jogo, um jogo não para jogar, tipo um jogo de cartas, mas sim um jogo onde há partilha de ideias, partilha de sentimentos que as crianças têm.

10- R: Eu, normalmente todos os dias uso o lúdico, não quer dizer que seja só o lúdico de jogos, o lúdico, as canções, danças, lengalengas, porque parto sempre do início da aula, do início do dia sempre com uma brincadeira com eles. É uma forma das crianças desanuviarem, darem uma gargalhada, brincarem um bocadinho, verem o professor não como aquela pessoa que está ali à frente, que eles têm medo, claro que eles tenham que ter um bocado de respeito pelo professor e tem que ver no professor o centro da sala de aula, não como aquele professor vai exigir tudo, mas que é um guia, um guia deles, mas que às vezes o rir faz muito bem e dar uma gargalhada, dizer uma graça, portanto faz bem e as crianças habituam-se a isso e muitas vezes

quando uma pessoa diz vamos fazer isto e não fazemos, eles dizem professor disseste que íamos fazer isso, portanto eu uso o jogo e acho que é muito importante quando os professores pensarem que a sala de aula não é só um debitar matéria, mas também é um sitio onde as pessoas podem brincar para aprender.

Entrevista da P3

1- R: Acho muito importante, na medida em que motiva os alunos para a aprendizagem de alguns conteúdos.

2- R: Há atividades em que o lúdico é benéfico, mas penso que há outras atividades em que prejudica a concentração e a ..., pronto a concentração dos alunos, na medida em que eles levam algumas coisas para a brincadeira, nomeadamente quando são mais novos pensam que aquilo é mais brincadeira do que aprendizagem.

3- R: Ajudam, porque normalmente as crianças gostam do lúdico e através da brincadeira conseguem adquirir alguns conteúdos importantes. E aqueles miúdos que sentem mais dificuldades em chegar aos conteúdos ajuda-os a perceber de uma maneira mais prática...sei lá ao fazer os jogos ou a atividade percebem melhor os conteúdos que queremos transmitir.

4- R: Arranjando estratégias...sei lá ...formando grupos he...pedindo-lhes que tragam até jogos de casa, que inventem jogos, que mostrem jogos aos colegas que sabem, que ensinem aos colegas que não sabem, enfim esse tipo de coisas.

5- R: Ora, para que haja uma melhor concentração e que haja o menor distúrbio possível, tento sei lá, estabelecer bem as regras no início, explicar bem as regras. A formação de grupos acho que funciona muito bem nesse tipo de atividades, é basicamente isso.

6- R: Sim, na medida em que pudemos explorar num jogo, por exemplo podemos explorar várias áreas, pode estar a Língua Portuguesa, pode estar a Estudo do Meio, pode estar a Matemática, penso que sim, que promove.

7- R: Sim, foi.

8- R: Não, não fiz nenhuma.

9- R: Jogos, quer dentro da sala de aula quer fora, jogos que ajudem por exemplo na matemática, que estejam ligados ao tema de estudo do meio que estamos a estudar, principalmente isso, jogos de mesa, jogos de tabuleiro, jogos com corda, vários depende do que estiver a trabalhar.

10- R: Com bastante, uma vez que tenho o primeiro ano, com bastante regularidade, acho que é importante no primeiro para motivar os miúdos.

Entrevista da P4

1- R: Eu acho que é muito importante e dependendo da turma posso aplicar mais ou menos, mas sem dúvida que acho que é muito importante.

2- R: Sim, principalmente por falta de material e muitas vezes as turmas terem mais que um nível e serem complicadas para se poder aplicar.

3- R: Sim, principalmente na aula de matemática.

4- R: Normalmente em trabalhos de grupo, acho que o lúdico funciona melhor em trabalhos de grupo e sempre que possível com grupos heterogéneos, onde uns possam ajudar os outros.

5- R: A mesma coisa com trabalhos de grupo, onde uns possam ajudar os outros a conseguirem fazer os jogos que forem propostos.

6- R: Sim.

7- R: Muito pouco, quase nulo.

8- R: Não, não fiz nenhuma.

9- R: Jogos didáticos na Matemática, agora também com os computadores, agora também há muitos jogos para a área de Língua Portuguesa e Estudo do Meio, portanto são os que utilizo mais.

10- R: Este ano e o ano que passou poucas vezes, porque a turma não funciona muito bem com isso, porque tem muitos níveis de ensino, em outras turmas já tenho aplicado muitas vezes.

Depende muito da turma que se tem.

Entrevista da P5

1- R: Atribuiu alguma importância, o jogo faz parte do processo de aprendizagem. O lúdico quebrou a rigidez do ensino. O ensino faz-se com mais prazer, mas não se pode perder o foco do conteúdo, não é, se não perdemo-nos.

2- R: Não sinto. Agora normalmente são atividades que levam os alunos a ficar mais agitados, por não serem tão habituais.

3- R: Ajudam. Facilitam a aprendizagem, porque eles estão mais interessados e motivados. Aprendem com menos custo, estão sempre muito mais empenhados.

4- R: A matemática, por exemplo é uma das áreas em que se proporciona bastante, nomeadamente na geometria e nas medições, por exemplo.

5- R: Concursos, jogos, o incentivo da criatividade é isso.

6- R: Não me parece que seja muito relevante. Normalmente os exercícios são muito direcionados para uma área. Pode haver alguma interdisciplinaridade com as áreas de Expressões e Língua Portuguesa, por exemplo parece-me...

7- R: Foi. Tive Movimento e Drama, Música, Educação Visual e Educação Física.

8- R: Não.

9- R: Por exemplo, experiências em Estudo do Meio, manipulações a área de Matemática e atividades de grupo, composições coletivas, por exemplo em Língua Portuguesa.

10- R: Dia sim, dia não. Agora hoje em dia dada a exigência dos programas a cumprir deixa pouco tempo para o lúdico e se as atividades não forem muito bem direcionadas perde-se muito tempo.

Entrevista da P6

1- R: Na minha prática profissional eu recorro muito ao lúdico atendendo à realidade que tenho em mãos. É uma realidade específica, é uma turma maioritariamente de crianças de cultura

cigana. Então a melhor forma de os motivar para a vida escolar é realmente partindo do lúdico, para que não entendam a escola como um trabalho entre aspas, mas sim um lugar onde a partir do brincar também podem aprender, por isso basicamente toda a parte pedagógica parte inicialmente de uma parte mais lúdica, para que depois se consigam desenvolver e trabalhar os conteúdos pretendidos. Agora para não fazer da escola um ambiente de tanta seriedade, um sítio onde eles digam, “ai não me apetece trabalhar, realmente a maneira mais fácil dos atrair é partindo do lúdico.

2- R: É assim, as maiores dificuldades na aplicação, muitas vezes é na falta de recursos, não é?! recursos pedagógicos e depois às vezes também, quando inicialmente, quando se parte, por exemplo mais do primeiro ano é difícil depois o retorno à calma, ou seja, nem sempre, depois de começar uma atividade, a partir de um momento lúdico a nível de sala de aula de ambiente de sala de aula, às vezes torna-se um bocadinho difícil depois fazê-los perceber o que quer que se pretende, não é?! Não se está propriamente ou inteiramente a brincar, não é?! A partir do lúdico pretende-se outros objetivos e às vezes é um bocadinho difícil realmente fazê-los acalmar e organizar as próprias atividades porque, e especialmente quando são pequenos, não conseguem entender muito bem qual é o objetivo final quando se parte do lúdico.

3- R: Pronto. É assim, eu acho que ajudam imenso, são realmente fundamentais no processo ensino aprendizagem e especialmente para algumas realidades escolares, não é?! Porque, porque, portanto, a partir, lá está, a partir do jogo, a partir de outras atividades lúdicas, eu acho que a escola se torna um sítio muito mais atrativo para as crianças, do que quando nós não recorremos ao lúdico.

4- R: Eh. Normalmente, eu lanço um desafio, não é?! A partir do desafio nós vamos desenvolver toda a atividade, esse desafio à partida é apresentado, então recorrendo ao lúdico ou até mesmo para os fazer sentir lá está a tal situação não é um trabalho muito rígido, muito rigoroso, vamos começar de uma forma mais divertida, mais animada e por isso essa participação é sempre feita, lá está, através do tal desafio, têm um desafio ou vamos jogar a determinado jogo, ou vamos inventar determinada situação e a partir daí fazê-los realmente participar na atividade e desenvolver a atividade sempre a partir do desafio.

5- R: Pois, não sei se calhar repeti-me um bocadinho, mas a estratégia inicial é precisamente

essa, é partir do momento lúdico, partir do desafio, eh...e a partir daí desenvolver a atividade, sempre com base no desafio inicial.

6- R: Sim, especialmente favorece o relacionamento entre pares, porque é assim, o facto de normalmente as crianças juntam-se mais com quem se identificam, não é?! O que é que acontece, eu acho que o facto de se desenvolver uma atividade lúdica, falo-os de determinada forma perceber de que entre todos eles têm que se relacionar, não podem escolher os companheiros, porque há partida todos juntos têm um só propósito, um só objetivo que é o desafio inicial, julgo que através do lúdico, sem dúvida a interdisciplinaridade é desenvolvida e acho que até é das formas mais fáceis da desenvolver.

7- R: Foi. De uma forma muito pouco abrangente, é assim tudo mais que eu faço, que desenvolvo a partir do lúdico, foi pessoalmente, tentei inteirar-me e tentar saber um pouco mais e tive que complementar como uma formação pós licenciatura. Pronto, não especificamente na área do lúdico, mas mais na parte da arte terapia, onde a ludo terapia também contemplada e o que me ajudou, bastante, portanto a implementar o lúdico a nível de sala de aula

8- R: Não foi especificamente na área do lúdico, mas uma das disciplinas, uma das cadeiras que tinha o curso era então a ludo terapia .

9- R: É assim as atividades lúdicas, jogos, muito também a partir das histórias, a partir dos próprios teatros, representações que eles façam, a partir de danças, a partir de músicas, mesmo da própria aula de expressão musical que eles tenham depois desenvolvo atividades dentro do lúdico e basicamente passam por aí, os jogos do faz de conta, situações em que eles tenham, por exemplo no caso das profissões, em que eles tenham que representar determinadas situações para que outros depois tenham que adivinhar qual é a profissão que eles estão a desempenhar, o caso da mimica, depois muitos jogos, por exemplo quando se desenvolve determinados conteúdos, o interior, o exterior, jogos que desenvolvam determinados conteúdos, para além do jogo, a parte da expressão dramática também muito no âmbito do lúdico, a parte da expressão corporal atendendo a que estas crianças, são crianças que adoram tudo o que seja o dançar, o cantar e por isso também a parte da expressão musical ajuda muito no desenvolvimento de atividades dentro do lúdico.

10- R: Lá está no dia-a-dia sempre que possível, eu tento aplicar atividades lúdicas, claro que essas atividades não são necessariamente só lúdicas, mas é a partir do lúdico que consigo desenvolver muitas atividades de sala de aula, isto porquê, mais uma vez atendendo ao tipo de crianças, à especificidade destas crianças, porque se não fosse a partir do lúdico certamente não estariam motivados para a vida escolar, a escola para eles não faria sentido e certamente a nível de assiduidade teria resultados muito maus, não é?!por isso eu acho que o lúdico é a base, é o elemento fundamental na minha prática letiva, neste tipo de realidade, que é a realidade de uma escola, onde alunos são maioritariamente de cultura cigana. Continuou a dizer que não fosse a partir do lúdico realmente não seria possível desenvolver todo o trabalho que tem sido desenvolvido.

Entrevista da P7

1- R: Para mim o lúdico no 1.º ciclo é muito importante, principalmente nos primeiros anos, 1.º e 2.º anos, penso que as crianças para se sentirem mais cativadas, motivadas, predispostas para a aprendizagem precisam um bocadinho da parte do lúdico.

2- R: Eu sinto dificuldade na aplicação do lúdico, e gostaria de não sentir tanto. E depois está ligado à parte da formação, penso que é a minha lacuna. Portanto, se eu tivesse uma formação mais focalizada no lúdico e nas áreas que estão no meu ver mais ligadas ao lúdico, que são expressões, se tivesse uma maior formação aí, teria menos dificuldades.

3- R: Sim, ajudam e penso que esta questão está relacionada com a primeira, como penso que ajudam e principalmente nos primeiros anos de escolaridade, como pensam que são importante, portanto ajudam no processo ensino aprendizagem.

4- R: A maior parte das vezes é em grande grupo desenvolvendo todos uma atividade, se a atividade tiver várias fases poderemos fazer grupos e cada um dos grupos fará uma das partes da atividade, mas essencialmente em grupo ou em grande grupo, não tanto individualmente. Se for um jogo, o jogo pressupõe pares pelo menos.

5- R: Eh, no desenvolvimento de atividades lúdicas, aquando da planificação são definidas as estratégias que nos permitirão melhor desenvolver essa atividade. A natureza da atividade lúdica que queremos implementar em sala de aula, para cada uma são definidas estratégias muito

diferentes, de acordo com a natureza dessa atividade lúdica, se for um jogo temos uma determinada estratégia muito diferentes, do que por exemplo uma implementação de uma atividade, como por exemplo uma dramatização de uma história, por exemplo numa atividade de um jogo, podemos definir com estratégias que grupos fazer, quantos elementos poderão ter cada grupo, qual é a participação de cada elemento, qual é o papel de cada elemento de cada grupo, etc. Se for uma dramatização, portanto uma atividade de natureza completamente diferente, poderão ser definidas estratégias, como por exemplo como passar de um texto narrativo para um texto dramático poderá ser uma primeira estratégia, depois por exemplo dar autonomia aos alunos definirem qual o melhor cenário para a dramatização, de que forma é que será feita a dramatização, se todos alunos participam, portanto definir qual a atividade em que os alunos serão mais ou menos ativos, qual o papel de cada um.

6- R: O lúdico permite sim a interdisciplinaridade, aliás para mim, uma forma de chegar muitas vezes aos conteúdos de outras áreas, de áreas como a Língua Portuguesa, como Matemática e também Estudo do Meio é através do lúdico, penso que é muitas vezes melhor conseguida a aprendizagem, o ensino aprendizagem através do lúdico e dessa interdisciplinaridade.

7- R: O lúdico foi realmente uma área contemplada na minha formação inicial, nas várias expressões, mas sinto que, de acordo com os professores que na altura tínhamos umas áreas foram mais bem desenvolvidas, mais bem trabalhadas do que outras.

8- R: Ainda não fiz formação na área do lúdico e parece contraditório, que eu sinto dificuldades nessa área, e porque eu ainda não fiz nenhuma formação e já fiz tantas formações. Eh eu fiz formações na área de Língua Portuguesa, por exemplo e na área de Matemática, porque parece que o programa e que todo o processo nos leva a dar mais importância a essas áreas, então depois sentimos dificuldades a implementar atividades lúdicas, parece que nos pressionam mais para essas áreas e os resultados que nos pedem é na área de Língua Portuguesa e Matemática ou até nas Ciências, e não nos pedem, por exemplo nas áreas de Expressões que são mais relacionadas com o lúdico e portanto eu optei mais pelas formações que não incluem o lúdico.

9- R: Já fiz diversos jogos, por exemplo, estou a recordar-me do último que eu fiz, que foi um jogo sobre alimentação, em que construímos o jogo em conjunto, eles é que fizeram as perguntas e as respostas e depois de fazerem tudo, até o próprio tabuleiro, eles é que foram

jogar, ou uma dramatização de uma história, passou a história de um texto narrativo para um texto dramático, fez-se o cenário, decidiu-se quem participaria, quais seriam as personagens. Cada um tinha um papel diferente em toda a planificação, nem todos poderiam participar, mas todos tinham um papel nesse processo.

10- R: Ah, depende, porque eu procuro realmente fazer atividades lúdicas de forma interdisciplinar e buscar um conteúdo, uma história a Língua Portuguesa, ou a Estudo do meio e tentar fazer ali alguma atividade. Algumas semanas poderei não fazer nenhuma, outras, poderei fazer duas, se calhar nesta altura, que estão no final do período faço mais, depende.

Entrevista da P8

1- R: O aspeto lúdico eu considero que é um aspeto que todos os profissionais de educação, nomeadamente aqueles que lidam com crianças e jovens numa fase de desenvolvimento muito importante na sua vida, são daqueles aspetos que mais importa valorizar. Importa valorizar porque é através dessas estratégias, dessas atividades lúdicas que os alunos conseguem muitas vezes aprendizagens mais concretizadoras, aprendizagens mais significativas e aprendizagens mais socializadoras. Com isto quero dizer que, o lúdico é como se fosse um agente facilitador das aprendizagens, o aluno percebe tem..., portanto estamos a favorecer com que ele aprenda mais facilmente, que concretize muito melhor noções conceitos que de outra forma certamente seria muito mais difícil. Temos uma aprendizagem mais significativa porque o aluno entende o conceito que está a ser dado, de uma forma mais real, mais próxima do quotidiano e por isso a aprendizagem é mais significativa ele percebe porque está aprender aquilo e para que lhe serve e socialmente porque ao introduzirmos atividades lúdicas o aluno sem querer e obrigatoriamente interioriza regras que o vai depois ajudar a utilizar e saber que são necessárias regras na sua dimensão social, na parte relação com as pessoas, na comunidade e portanto, os jogos também introduzem regras, que são importantes exatamente neste desenvolvimento global e integral da criança.

2- R: Não, não sinto, faz parte da minha prática profissional, desde há bastantes anos e acho que o lúdico é uma constante. Muitas vezes nas aulas diretas, em que os alunos não estão a fazer nenhuma ficha de trabalho, nem nada a nível individual. Até nas aulas diretas muitas vezes, por exemplo a fazer contagens, sem querer nós podemos estar a introduzir uma dinâmica

lúdica, de forma em que eles, em vez de pormos os alunos, por exemplo a escrever de 1 a 10, ou de 1 a 20, pormos a dizer os números em jogos, “agora mais baixinho, mais alto, contar os números agora fazer de conta que está a voz do pai ou da mãe. Sem querer estamos a interiorizar, fazer contagens, a fazer cálculos, de uma forma lúdica, de uma forma utilizando o recurso á mimica, aos gestos e muitas vezes estão aprender, sem dar conta que estão aprender, portanto nos gestos mais simples, sem ser necessário uma planificação muito elaborada de um jogo, ou outra atividade, sem querer’, nestes pequenos gestos podemos impulsionar o aspeto lúdico e atribuindo uma motivação maior aquilo que nós queremos fazer e ao desenvolvimento das atividades por parte dos alunos.

3- R: Claro que ajudam e como já pude referir nas questões anteriores, o recurso aos jogos para além de ser um agente facilitador como já referi no processo ensino aprendizagem dos alunos, consegue ser também um aspeto de motivação e de aproximação das crianças entre elas e entre elas e o professor, portanto para além de facilitar as aprendizagens, para além de desenvolver aprendizagens significativas e socializadoras, o jogo também permite um desenvolvimento afetivo muito grande, porque ajuda a promover, aproxima as pessoas e ajuda a promover as relações interpessoais. As crianças ficam mais próximas, são capazes de ganhar mais sentido de equipa, mais sentido de união, mais sentido de gosto e de trabalhar para um objetivo e que se tornam, penso eu os ajuda a ser menos individualistas.

4- R: As atividades lúdicas logo num primeiro caminho, num primeiro parecer, as atividades lúdicas desenvolvessem em áreas específicas do saber, que são as áreas de expressão, as áreas de Educação Física, as áreas de Expressão Dramática, essencialmente são essas áreas e a Expressão Musical, são essas as grande quatro áreas que englobam à partida atividade lúdica e que o professor se serve delas para introduzir e para trabalhar várias questões do programa, do currículo. No entanto, como já disse há outras estratégias que eu penso que são muito importantes para que os alunos consigam participar de uma forma mais motivadora nas aprendizagens. Que tem a ver com e muitas vezes não deve ser só o professor o impulsionador das atividades, mas também serem as próprias crianças, as próprias geradoras dessas mesmas atividades lúdicas. Aproveitar jogos, por exemplo que os miúdos gostem de jogar e adaptá-los aos conteúdos curriculares, por exemplo que queremos ensinar, aproveitar uma canção que acabou de ser cantada na sala por um menino, ou uma adivinha que ele trouxe, uma anedota e

a partir daí sermos capazes de aproveitar aquilo que eles trazem e serem eles sem querer, os próprios dinamizadores e provocadores do aspeto lúdico na sala de aula. Eu acho que o professor tem que ter à vontade suficiente e ver que a participação dos miúdos nas atividades lúdicas e serem eles muitas vezes os promotores delas e recorreremos às ideias dos alunos isso não diminui o professor em nada, só valoriza a sua atividade e o professor de certa forma fica ser mais reconhecido pelos alunos, porque sabe que se está a valorizar os seus interesses, os seus gostos e a sua forma de estar na sala de aula.

5- R: Pronto, pode ser utilizadas muitas estratégias, muitas vezes há atividades lúdicas que já são estereótipos, que são jogos muito conhecidos, jogos tradicionais, canções, música, pronto. Normalmente as estratégias são apresentadas não é?! aos alunos e são trabalhados os conteúdos curriculares a partir dessas atividades lúdicas. Relativamente há outras estratégias que podem ser dinamizadas na sala de aula, que é o professor apresentar a atividade lúdica, como uma atividade integradora global e a partir da qual vai servir os interesses das várias áreas curriculares que o professor vai trabalhar, por isso as estratégias para introduzir, para trabalhar as atividades lúdicas são muito diversificadas e compete ao professor selecionar e escolher aquelas que são mais vinculativas e que mais de acordo do grupo de turma que o professor tem à frente, sempre.

6- R: Claro, o lúdico permite essa a interdisciplinaridade, porque o lúdico, através do lúdico podemos recorrer em simultâneo a vários tipos de atividades das áreas e dos temas curriculares diferentes.

7- R: Foi contemplada e nos anos 80 e 90 era uma área muito valorizada, dentro das áreas específicas, da expressão dramática, da expressão físico motora e da educação musical. Era uma área mesmo muito valorizada. Agora vemos o aspeto lúdico também nessa área, mas agora é mais utilizada como estratégia também para trabalhar os conteúdos curriculares, porque existem agora normalmente professores que têm estas áreas específicas de ...

8- R: Não.

9- R: A área da música e do Drama eram prioritárias para mim, porque eu sempre considerei que eram e são muito completas do ponto de vista do desenvolvimento afectivo, pessoal e social

das crianças e do ser, em geral. Proporcionam experiências únicas que promovem o desenvolvimento sensorial, discriminação visual e auditiva, a lateralidade, a memória, a expressão oral e outras imensas competências que constituem os pré-requisitos do processo ensino-aprendizagem. Claro que esta escolha tem a ver com opções pedagógicas mas também por gosto pessoal e experiência nas áreas. Mas não só. É maravilhoso quando vemos uma criança a cantar bem, com mímica e linguagem gestual; é maravilhoso ver uma criança representar um teatro, um texto, uma frase e uma palavra que esteja até a ser explorada na componente gramatical, por exemplo. E vemos como as crianças de desinibem e melhoram a sua relação com os outros e são mais tolerantes.

Mas é um trabalho que implica uma preparação prévia e investigação por parte do professor para não cometer muitos erros... porque para tudo há uma pedagogia. Porque pode tornar-se tortuoso se não for bem aceite para as crianças: por exemplo, com crianças mais inibidas é necessário ter cuidado em coloca-las a cantar a solo, mesmo que cantem bem e há um trabalho a fazer nesse sentido. Mas vale a pena porque o resultado final dá prazer e enriquece cada criança.

10- R: Não meço a duração dos momentos mas sei que é uma forte componente do meu trabalho. Muitas vezes até utilizo como estratégia disciplinar: em vez de estar sempre a dizer “Schuu”, “Silêncio”, “Vais ficar de castigo”... procuro implementar regras, como se de um jogo conhecido se tratasse, imitações, porque faz com que o aluno esteja com a sua atenção direcionada e não se sinta perdido numa matéria da aula que não consegue trabalhar e em que a professora ainda não teve oportunidade de ir junto dele.

