

O que dizem os educadores de infância sobre o jogo

MARIA SERRÃO

Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Quinta Grande, Madeira, Portugal

CAROLINA CARVALHO

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal

Introdução

O estudo descrito neste artigo é o resultado de um trabalho mais amplo (Serrão, 2009), em que se procurou dar a conhecer as concepções dos educadores de infância de um Concelho da Região Autónoma da Madeira sobre as potencialidades do jogo no desenvolvimento da criança e sobre as suas práticas pedagógicas em relação ao jogo nas várias áreas de actividades.

No âmbito das ciências da educação a riqueza das potencialidades do jogo contém factores de interesse que têm desencadeado estudos de investigação sobre o seu papel no desenvolvimento das capacidades da criança, na educação pré-escolar. Neste sentido, na educação pré-escolar o jogo pode constituir um recurso para promover na prática pedagógica dos educadores a articulação entre conteúdos e diferentes estratégias no desenvolvimento de aprendizagens diversas das crianças. Além disso, através do jogo os educadores podem obter informações sobre o desenvolvimento e o comportamento social e individual das crianças, os seus interesses e necessidades e, ainda, sobre as suas ideias em relação ao mundo onde vivem. Assim, o jogo é uma ferramenta ao alcance dos educadores de infância que devem estar conscientes das suas potencialidades, mas, para isso, deverá incluí-lo nas suas práticas pedagógicas, tendo em vista o desenvolvimento global das crianças. Em outras palavras, o jogo deve ser planificado pelo educador.

Para Bennet (citado em Morgado, 2004), as actividades planificadas devem ser definidas de forma a constituírem-se como desafios estimulantes, intelectualmente, mobilizando e promovendo nas crianças a criatividade e a capacidade de resolução de problemas. Neste contexto, as actividades onde o jogo está presente devem ter uma intencionalidade educativa e não apenas a função de entretenimento ou de ocupação de tempo.

No processo educativo, as actividades podem ser potencializadas em várias vertentes em que as crianças fazem descobertas de forma lúdica. A criança quando joga está a desenvolver sua criatividade e sua aprendizagem. Torna-se, portanto, importante, que o educador reflecta sobre a sua prática pedagógica, no que diz respeito à utilização do jogo e às actividades que planifica com ele. Segundo Sampaio (2008), “não se pode hoje em dia ensinar sem uma planificação muito cuidadosa do que se vai fazer em sala de aula” (p. 89). A importância das actividades desenvolvidas através do jogo não deve ser desperdiçada e deve ocupar um lugar privilegiado na planificação do educador. No seguimento desta ideia, planeou-se o estudo agora apresentado, mais concretamente, procurou-se conhecer: *Qual é a concepção dos*

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação

ISSN: 1681-5653

n.º 55/5 – 15/06/11

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)



educadores de infância acerca do jogo, no desenvolvimento da criança e na educação pré-escolar? Como é explorado o jogo na educação pré-escolar?

O Jogo no Desenvolvimento da Criança

A Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), reconhecida por mais de 189 países, surge devido à vulnerabilidade das crianças e da necessidade de lhes garantir protecção e atenção especiais, colocando a educação no âmbito dessas necessidades e que a UNICEF (2004) sintetiza assim:

a educação deve destinar-se a promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades. E deve preparar a criança para uma vida adulta activa numa sociedade livre e inculcar o respeito pelos pais, pela sua identidade, pela sua língua e valores culturais, bem como pelas culturas e valores diferentes dos seus (p. 21).

O desenvolvimento da criança, como refere a UNICEF, deve ser holístico e todas as actividades consideradas pelos educadores devem contribuir para esse desenvolvimento. Na sociedade ocidental o jogo e a brincadeira fazem parte do quotidiano da criança e são, consensualmente, considerados actividades fundamentais para o seu desenvolvimento. O jogo tem um significado relevante na vida da criança, sendo reconhecido pelas Nações Unidas como um direito específico, assumido por todos os Estados Partes que

reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística; os Estados Partes respeitam e promovem o direito da criança de participar plenamente na vida cultural e artística e encorajam a organização, em seu benefício, de formas adequadas de tempos livres e de actividades recreativas, artísticas e culturais, em condições de igualdade (Artigo 31).

A concepção de jogo é vasta na literatura. Para Spencer o jogo representa a possibilidade de eliminar o excesso de energia represado na criança; para Gross, prepara a criança para a vida futura; ou representa, segundo Standley-Hall, um instinto herdado do passado, ou até mesmo um elemento fundamental para o equilíbrio emocional da criança para Freud, Claparède, Erikson, Winnicott (citados em Kishimoto, 1994).

Na investigação sobre o desenvolvimento infantil o jogo tem assumido um papel relevante. Parten (1932) e Bulher (1932) (citados em Dempsey e Frost, 2002) nos seus primeiros trabalhos lançaram as bases para o debate sobre a compreensão do desenvolvimento social e cognitivo da criança através do jogo. Mais tarde, foi o trabalho de Piaget (1962) que deu à actividade lúdica das crianças o suporte teórico que faltava como parte de um processo interactivo no desenvolvimento das capacidades sociais, cognitivas e físicas da criança. As descobertas destes investigadores, de acordo com Dempsey e Frost (2002), conduziram a literatura sobre a actividade lúdica das crianças a um esquema de categorização, que continua a dominar até hoje. Este esquema comporta quatro níveis de evolução; no jogo cognitivo, temos o jogo funcional, o jogo construtivo, o jogo dramático e os jogos com regras; no jogo social, os níveis evolutivos são o jogo solitário, o jogo paralelo, o jogo associativo e o jogo cooperativo.

As características diversas de cada um destes tipos de jogos fazem com que eles sejam uma ferramenta de aprendizagem e de comunicação ideal para o desenvolvimento da criança em diferentes domínios, como diz Alarcão (2008):

quer a psicologia do desenvolvimento, ao acentuar a ecologia do desenvolvimento humano, quer a sociologia da infância, ao perspectivar a infância como construção social, realçam os factores histórico-culturais e sociais como profundamente influenciadores do desenvolvimento das crianças. A importância dos contextos como promotores ou inibidores do desenvolvimento tem vindo a ser evidenciada, ressaltando, no primeiro caso, as seguintes características: estabilidade afectiva, experiências diversificadas, interacção, estímulo, apoio, segurança, articulação intercontextual (pp. 200-201).

A interligação entre o desenvolvimento e a aprendizagem, defendida por diferentes correntes da psicologia e da sociologia, considera que o ser humano se desenvolve num processo de interacção social. Portugal (2008) sustenta que é na infância que se lançam as bases do desenvolvimento nos aspectos físico, motor, social, emocional, cognitivo, linguístico e comunicacional. Nesta óptica, as actividades realizadas com jogos são cruciais para o desenvolvimento da criança em cada um destes aspectos.

Autores como Chateau (1975), Kamii (2003), Neto (2003), Kishimoto (1994), Ortiz (2005), Valenzuela (2005), Gómez e Samaniego (2005) têm mostrado como o jogo promove o desenvolvimento e as capacidades globais da criança. Consequentemente, acentua-se a importância de, na educação pré-escolar, partirmos do que a criança sabe, da sua cultura e dos seus saberes, para se desenvolver as actividades dinamizadas pelo educador. Assim, a importância do jogo para o desenvolvimento da criança implica que o educador defina prioridades no nível da sua prática pedagógica, de acordo com as necessidades das crianças. Desta forma, a oportunidade das crianças usufruírem de experiências educativas diversificadas, num contexto facilitador de interacções sociais alargadas com outras crianças e adultos, permite que cada uma, no seu processo de crescimento e aprendizagem, vá contribuindo para o desenvolvimento, socioafectivo, cognitivo, moral e motor das outras com quem interage.

Currículo na Educação Pré-escolar

Em Portugal, a valorização da educação pré-escolar ganhou expressão no sistema de ensino no final da década de 90. Antes encontrava-se desvalorizada pela sociedade em geral e pelos próprios agentes educativos, sendo entendida como um trabalho de cuidados e não como um processo educativo com uma componente curricular. Hoje, como afirma Roldão (2008), a “educação pré-escolar iniciou e vem consolidando, particularmente a partir de políticas lançadas na década de 1990, um percurso relevante de estabelecimentos de redes de oferta, de reconhecimento legal e de explicitação curricular cada vez mais abrangentes” (p. 181).

Em 1997, a implementação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) constituiu uma etapa fundamental na sua afirmação no âmbito do sistema educativo, ajudando, certamente, a tornar mais visível o rosto deste trabalho basilar na formação global da criança. Vasconcelos (2002) no preâmbulo das OCEPE sublinha:

pretende-se que estas Orientações sejam um ‘ponto de apoio’ para uma educação pré-escolar enquanto primeira etapa da educação básica, estrutura de suporte de uma educação que se desenvolve ao longo da vida. Poderão contribuir para que a educação pré-escolar de qualidade se torne motor de cidadania, alicerce

de uma vida social, emocional e intelectual, que seja um todo integrado e dinâmico para todas as crianças portuguesas e não apenas para algumas (p. 7).

A autora defende, ainda, que as OCEPE são “pontos de apoio” para a prática pedagógica dos educadores, são o espelho da sua “coerência profissional”, contribuindo assim para uma “maior afirmação social da educação pré-escolar” (p. 7).

As Orientações Curriculares deixam margem de liberdade e responsabilidade aos educadores, possibilitando que se ajuste os objectivos, as estratégias e os conteúdos e que se construa, com base nas áreas de conteúdo, um currículo adequado ao meio, ao grupo de crianças e à sua faixa etária. Assim, entre os três e os seis anos, o educador pode planificar a sua acção pedagógica de forma a adequar a sua prática às necessidades e aos interesses das crianças a partir das três áreas de conteúdo. Nomeadamente, a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação, que compreende os domínios: a) das Expressões com diferentes vertentes - expressão motora, expressão dramática, expressão plástica e expressão musical; b) da linguagem oral e abordagem à escrita; c) da matemática - e a Área do Conhecimento do Mundo.

Neste âmbito, as Orientações Curriculares, enquanto sugestões globais para o educador, permitem uma melhoria da qualidade da educação pré-escolar uma vez que permitem fundamentar epistemologicamente a acção do educador e tornar visível a importância desta etapa educativa no desenvolvimento da criança. Assim, as Orientações Curriculares são o suporte da prática do educador, dando-lhe outra dimensão e rigor à sua prática intuitiva e criativa, partindo do princípio de que o educador não pode ser um mero consumidor de currículo, mas um gestor flexível do mesmo.

O Espaço e os Materiais na Educação Pré-escolar

A organização do espaço nas salas de educação pré-escolar reflecte as intenções educativas do educador e as suas opções didáctico-pedagógicas. Formosinho *et alii* (1996), adiantam que as áreas organizadas com “materiais visíveis, acessíveis, variados e interessantes, convidam ao uso e convidam à fala da criança com outra criança, à fala da criança com o adulto, à fala dentro dos pequenos grupos ou no grupo todo” (p. 58).

Partindo das diferentes concepções sobre a organização dos espaços e dos materiais, das salas de educação pré-escolar, existe um consenso relativamente à sua designação e à sua funcionalidade. As áreas de actividades são organizadas seguindo as linhas de acção das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, assim como os diferentes modelos curriculares. Em Portugal “área” é um termo habitual na educação pré-escolar para designar formas de pensar e organizar a intervenção do educador e as experiências a proporcionar às crianças. As áreas de actividades pressupõem a realização de actividades, dado que a criança aprende a partir da exploração do mundo que a rodeia e a sua acção nestas áreas deve promover a descoberta e as relações com outras crianças e com os objectos, num processo de aprendizagem que implica pensar e compreender.

Neste âmbito, a criação de ambientes adequados às actividades pedagógicas através do jogo, em contexto pré-escolar, permite ao educador enriquecer as actividades, promovendo novas situações que tornem o jogo mais rico e interessante para as crianças, aumentando as suas possibilidades de aprendizagem. O conhecimento do espaço, dos materiais e das actividades a realizar é também uma condição de autonomia da criança e do grupo. Segundo Silva (2002),

os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma com estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender. A organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interroge sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização (p. 37).

Desta forma, planear implica que o educador reflecta sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização. Como adiantam Moreira e Oliveira (2003) o educador tem

um papel fundamental em todo o processo educativo que se reflecte em diversos níveis, na escolha das actividades e modos de exploração, na criação de ambientes que estimulem a curiosidade e a disposição da criança para experimentar, na organização dos espaços educativos bem como nas relações que o jardim de infância tem com os pais (pp. 183-184).

Numa perspectiva mais ampla, a organização do meio ambiente, como factor de optimização de situações de aprendizagem, depende do educador, a quem cabe aproveitar e rentabilizar as potencialidades individuais, do meio e da comunidade educativa, incrementando a participação desta, nomeadamente, dos pais, como vector essencial desta realidade e para atingir os objectivos o "educador sensato usa o ambiente para atingir esses objectivos" (Dempsey e Frost, 2002, p. 688).

Perante o exposto, o acesso aos jogos e a sua organização, nas diferentes áreas de actividades, deve ter em conta a idade das crianças, sendo a sua utilização coordenada pelo adulto. Dempsey e Frost (2002) consideram que a sala deve possuir uma configuração visual e espacial propícia à criatividade e ao desenvolvimento das crianças, promovendo assim o sucesso e o autoconceito da criança. Também, Silva (2002) adianta que a "reflexão permanente sobre a funcionalidade e a adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais permite que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e a evolução do grupo" (p. 38).

Resumidamente, por um lado a organização das áreas de actividades, com materiais adequados ao desenvolvimento e à cultura da criança, valoriza a experimentação, a reflexão, a autonomia e a cooperação, promovendo, assim, o desenvolvimento, cognitivo, socioafectivo, moral e o motor, a partir da base experimental da criança, onde as interacções sociais se desenrolam no mundo físico dos objectos. Para Dempsey e Frost (2002), "o equipamento lúdico e os materiais lúdicos podem ser para as crianças recursos mais importantes do que o espaço durante as suas actividades lúdicas" (p. 698).

Por outro lado, a organização do espaço das salas de educação pré-escolar deve proporcionar um conjunto de experiências enriquecedoras e motivadoras para um crescimento rico e harmonioso, equilibrado e global de cada criança, individualmente ou em grupo, factores que reflectem o trabalho do educador, que, de acordo com Zabalza (1998), "quando entramos numa sala e vemos como está

organizada, fazemos de imediato uma ideia de como trabalha aquele educador, de como vê e entende o trabalho na escola infantil”, ou seja, “diz-me como tens organizada a sala e eu dir-te-ei que tipo de professor és” (p. 124).

A Prática Pedagógica do Educador e o Jogo

A prática pedagógica dos educadores, devido à natureza da educação pré-escolar, exige dos seus profissionais a elaboração de um currículo ajustado às necessidades do meio e às orientações gerais definidas pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar.

O educador, enquanto agente de desenvolvimento pessoal e interpessoal, deve ter em conta as exigências e a importância da sua prática pedagógica, realizando uma planificação adequada ao desenvolvimento do processo de ensino e à aprendizagem das crianças. Para isso deve estabelecer com clareza os objectivos a atingir, organizando o ambiente educativo, observando as crianças, em pequenos grupos e no grande grupo; deve trabalhar em equipa, envolvendo todos os elementos com que trabalha e a comunidade educativa; deve ser reflexivo, flexível, crítico e inovar na busca de novos caminhos que favoreçam a aprendizagem, visando a qualidade das suas acções pedagógicas em todas as suas dimensões científica técnica, humana e cultural e política. O educador tem de estar consciente da dimensão e do alcance da sua acção sobre as crianças e, como realça Hohmann e Weikart (2003), “o apoio constante e atento de adultos é decisivo no florescimento das várias potencialidades da criança: crescer, aprender e construir um conhecimento prático do mundo físico e social” (p. 65).

Para que a acção pedagógica do educador seja coerente, progressiva, e não caia na rotina, é indispensável um profundo conhecimento do meio envolvente que ajudará a compreender a criança, a maneira como o seu ambiente influi no seu desenvolvimento e nas suas atitudes e comportamentos.

O êxito da acção pedagógica do educador depende das dimensões acima referidas e, particularmente, do conhecimento que ele vai construindo sobre o seu grupo de crianças, os seus interesses, as suas necessidades e do seu nível de desenvolvimento. Neste sentido, Silva (2002) diz que “a educação pré-escolar deverá familiarizar a criança com um contexto culturalmente rico e estimulante que desperte a curiosidade e o desejo de aprender” (p. 93).

As opções de natureza estratégica e metodológica, assumidas pelo educador, podem alicerçar-se em alguns referências de modo a contribuir para balizar e regular essas opções e conferir-lhes mais objectividade. Nesta óptica, Morgado (2001) sugere estratégias que podem ser ponderadas nas práticas pedagógicas dos educadores, como por exemplo o “respeito e a valorização das diferenças individuais, bem como da individualização dos próprios ritmos de aprendizagem”, a “valorização das experiências escolares e não escolares anteriores”, a “consideração dos interesses, motivações e necessidades individuais”, a “promoção das interacções e das trocas de experiências e saberes”, a “promoção da autonomia, da iniciativa individual e da participação nas responsabilidades da escola”, a “valorização das aquisições e das produções dos alunos”, a “definição de um clima favorável aos processos de desenvolvimento pessoal e social” e a “assunção de expectativas positivas face ao desempenho dos alunos e o seu próprio desempenho” (p. 46).

Através do jogo, as crianças podem desenvolver competências sociais, podem ter oportunidades para conversar, trabalhar e interagir umas com as outras, nas diferentes áreas de actividades. Neste âmbito, o educador deve criar as condições para promover uma relação fluida e significativa de acordo com as potencialidades de cada criança. Sebarroja (2001) defende que “a tarefa de orientação e acompanhamento para familiarizar o aluno com a aprendizagem e descobrir o seu sentido está muito presente nas pedagogias diferenciadas” (p. 128). Neste campo de acção, a intencionalidade da prática educativa do educador é expressa pelo tipo de intervenção que se realiza com as crianças. Esta deve realizar-se em função de várias etapas que estão ligadas entre si, sucedendo-se, deste modo, umas às outras. A intencionalidade educativa como afirma Silva (2002)

possibilita ao educador saber se o processo educativo contribui para o desenvolvimento e aprendizagem, ou seja, saber se a frequência da educação pré-escolar teve, de facto, influência nas crianças. Permite-lhe também ir corrigindo e adequando o processo educativo à evolução das crianças e ir aferindo com os pais os seus progressos. Este processo reflectido define a intencionalidade educativa que caracteriza a actividade do educador (p. 94).

A sucessão de cada dia tem um determinado ritmo, existindo, deste modo, uma rotina que é educativa e intencionalmente planeada pelo educador e é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos do dia e podem prever a sua sucessão. Nem todos os dias são iguais nas salas de educação pré-escolar, as propostas do educador ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual (Silva, 2002).

O planeamento das actividades realizadas deve basear-se nas observações e nos registos feitos pelos educadores sobre os interesses especiais e os progressos de cada criança. Como refere Silva (2002)

planear o processo educativo de acordo com o que o educador sabe do grupo e de cada criança, do seu contexto familiar e social é condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades (p. 26).

Neste âmbito, as actividades planificadas e os materiais pedagógicos devem ser reais e relevantes para a vida das crianças, por sua vez, os educadores devem facilitar o desenvolvimento das crianças com actividades e materiais que ampliem a aprendizagem, fazendo perguntas e sugestões que estimulem a reflexão e a criatividade das crianças.

O jogo pode ser utilizado como uma estratégia de aproximação educador-criança e entre as crianças, favorecendo as relações interpessoais. A utilização do jogo ajuda a criança do pré-escolar a organizar e a clarificar o seu próprio pensamento, a ter mais atenção às suas ideias e às dos outros.

Deste modo, o educador, na abordagem do jogo, nas áreas de actividades, deve alicerçar-se em estratégias diversificadas. Cabe a ele, como refere Portugal (2008)

envolver as crianças nas actividades, procurando compreender o que é que realmente as mobiliza, que questões é que se lhes levantam, o que é que é realmente importante para elas, que sentidos dão às actividades. Este papel em que o adulto, em conjunto com a criança, cria uma zona de desenvolvimento próximo, e garante aprendizagens, requer a mais alta competência do educador (p. 65).

Para que isso aconteça, o educador tem de compreender que não basta explorar o jogo só nas diferentes áreas de actividades, é necessário que o jogo tenha um verdadeiro papel pedagógico. Como afirma Pessanha (2003), o educador deve pensar nos aproveitamentos pedagógicos, de forma a motivar as crianças na exploração dos jogos. Ou seja, através da exploração do jogo, o processo de ensino-aprendizagem acontece quando o educador promove estratégias diversificadas e significativas para potencializá-lo nas salas de educação pré-escolar.

Metodologia

Geralmente, as investigações em ciências sociais podem ser classificadas como “metodologias quantitativas”, que estão mais associadas ao tradicional paradigma “positivista, que procura encontrar relações de causa-efeito entre fenómenos, e que privilegia” métodos de investigação de natureza experimental e, por outro lado, como “metodologias qualitativas”, que estão mais associadas ao “paradigma interpretativo” (Esteves, 2006, p. 105). Na realização deste estudo, optou-se por uma metodologia de natureza qualitativa que, segundo a autora, trata-se um de tipo de abordagem que tem tido, nas últimas décadas, “um movimento crescentemente poderoso de afirmação (...) na abordagem e no tratamento dos fenómenos educativos” (*idem*, p. 105).

Neste contexto, a ordem metodológica assentou-se no paradigma interpretativo/qualitativo e numa investigação de natureza descritiva que se afigura mais adequada às valências dos objectivos e das questões do estudo. Assim, as questões que serão tratadas no presente artigo são: *Qual é a concepção dos educadores de infância acerca do jogo, no desenvolvimento da criança, na educação pré-escolar? Como é explorado o jogo na educação pré-escolar?*

Instrumentos

No presente estudo elaborou-se um inquérito para recolher informações de todas as Escolas Básicas do 1º Ciclo com Pré-escolar de um Concelho da Região Autónoma da Madeira de modo a conhecer as concepções dos educadores de infância sobre as potencialidades do jogo no desenvolvimento da criança e as suas práticas pedagógicas, nas várias áreas de actividades, no contexto da sala de aula. A elaboração do presente questionário teve como fonte de inspiração três estudos; o de Azevedo, Van der Kooij e Neto (2003) - *Brincar: O que pensam os educadores de infância* -, o de Leitão (2003) - *O símbolo e actividade lúdica* - e o de Pessanha (2003) - *Actividade lúdica associada à literacia* -, assim como, leituras de diversos trabalhos de investigação desenvolvidos, no âmbito do jogo, como por exemplo, o de Kishimoto (1994) - *O jogo e a educação infantil* -, os de Pellegrini e Boyd (2002) - *O papel do jogo no desenvolvimento da criança e na educação de infância: Questões de definição e função* - e os de Dempsey e Frost (2002) - *Contextos lúdicos na educação de infância*.

Após a elaboração de uma primeira versão do questionário *foi realizada uma pilotagem para o ensaiar*. Como adiantam Hill e Hill (2005), é necessário “verificar a adequação das perguntas e das escalas de resposta do questionário” (p. 76).

O questionário final é constituído por 18 questões, estando organizado em três partes distintas: na 1ª parte, recolhem-se informações socioprofissionais (e.g., idade, sexo, tempo de serviço, situação profissional, habilitação académica e idade do grupo de crianças); na 2ª parte, apresentam-se itens com frases sobre as potencialidades do jogo nas áreas de actividades, no desenvolvimento da criança e nas áreas de conteúdo das OCEPE; por último, na 3ª parte, os itens procuram identificar a prática pedagógica dos educadores de infância, nomeadamente, se têm um modelo curricular como suporte de sustentação na sua prática pedagógica, se o jogo faz parte da sua planificação nas áreas de conteúdo, quais as estratégias utilizadas no âmbito do jogo, nas áreas de actividades e, por fim, o grau de importância que é atribuída à planificação do jogo nas diferentes áreas de desenvolvimento e quais os tipos de jogos planificados.

Participantes

Para que fosse possível a aplicação dos questionários, nas 17 Escolas Básicas do 1.º Ciclo com Pré-escolar, foi pedida uma autorização ao Director Regional de Educação e Cultura, que a aprovou e os *dados e os meios necessários para levá-lo a cabo foram facultados pela Delegação Escolar do respectivo Concelho.*

Apresentação e análise de resultados

Dos 75 educadores existentes no Concelho da Madeira onde o estudo foi realizado, apenas 54 responderam ao inquérito, sendo todos os participantes do sexo feminino. Quanto aos dados socioprofissionais, relativamente à 1ª parte do questionário, a idade é dada por grupos etários, em que 30 educadoras estão entre os 26 e os 32 anos, 13 entre os 33 e os 39 anos, 8 entre os 40 e os 46 anos e 3 com mais de 47 anos de idade. A média do tempo de serviço das educadoras é de 9 anos, e 87% delas possuem o grau de Licenciatura em Educação de Infância.

No que concerne à 2ª parte do questionário, a concepção dos educadores sobre o jogo, de acordo com as educadoras que responderam aos itens sobre as potencialidades do jogo nas áreas de actividades, verificamos que 56% das respostas incidem no "brincando se aprende", ou seja, através do jogo a criança aprende de forma lúdica e através do jogo é mais fácil desenvolver outras actividades. *Por outro lado, verificamos que 54% das educadoras consideram que o jogo quando é explorado, quer na vertente lúdica/brincadeira, quer na vertente educativa, tem um grande valor educacional, pois oferece vantagens associadas às actividades desencadeadas para promover o desenvolvimento da criança.*

A concepção das educadoras sobre a relevância do jogo no desenvolvimento da criança, nas áreas de actividades, com base na escala de 5 níveis, em que os níveis mais positivos são: o nível 4 (relevante) e o nível 5 (muito relevante). Verificamos que mais de 85% das educadoras responderam em todos os itens nos níveis 4 e 5. Mais concretamente, nos itens que promovem a aprendizagem cooperativa, a autonomia, a auto-estima, a curiosidade e a imaginação. Por outro lado, nos itens associados ao desenvolvimento moral são menos enfatizados pelas educadoras.

As participantes responderam aos itens referentes à forma como o jogo é utilizado nas várias áreas de conteúdo, nomeadamente a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão/Comunicação e a

Área do Conhecimento do Mundo. Neste sentido, verificamos que 70% das educadoras discordam de que o jogo seja pouco relevante na promoção de valores na Área de Formação Pessoal quando é explorado de forma livre. No que se refere às potencialidades dos jogos na Área de Expressão e Comunicação, no domínio das diferentes formas de expressões motora, dramática, plástica e musical, 53% das educadoras concordam que são relevantes quando exploradas livremente. Por outro lado, o uso de jogos no domínio da linguagem oral e na abordagem da escrita é mais relevante quando é explorado na vertente lúdica do que na vertente educativa: verificamos que 46% concordam e 41% discordam. Por sua vez, em relação ao domínio da matemática, 76% das educadoras concordam que os jogos são mais relevantes nas aprendizagens de conceitos e do espírito crítico quando são orientados pelos educadores. Verificamos, ainda, que 65% das educadoras consideram que as actividades com jogos na Área do Conhecimento do Mundo têm mais relevância no grande grupo, ou seja, os jogos que envolvem esta área são mais utilizados no grande grupo.

Para conhecer a opinião das educadoras de infância sobre o jogo nas áreas de actividades, verificamos que a maioria das participantes, 87%, não considera o jogo uma actividade secundária nas áreas de actividades. Também 92% não consideram que o jogo tenha uma função de entretenimento das crianças, nas áreas de actividades. Relativamente ao jogo ser mais explorado mais na vertente lúdica do que na vertente educativa, 61% das participantes discordam e apenas 22% delas concordam. No item *que visa verificar a opinião das educadoras sobre o jogo orientado*, 48% concordam que o jogo promove mais aprendizagens no desenvolvimento da criança quando é orientado. Porém, verificamos que 39% das participantes consideram que o jogo nem sempre é orientado devido às rotinas da sala de aula.

No estudo, 94% das educadoras consideram que o jogo potencia uma melhor aprendizagem de regras sociais e de convívio. *Para 66% das educadoras*, o jogo possibilita também uma melhor avaliação das aprendizagens das crianças nas actividades desenvolvidas em contexto de sala de aula e *por isso* deve ser planificado em todas as áreas de actividades e, *ainda, que a organização e a disposição dos jogos, nas áreas de actividades, condicionam as aprendizagens das crianças.*

Relativamente à 3ª parte do questionário, direccionada para as práticas pedagógicas das educadoras de infância, convém salientar que o educador tem autonomia para escolher o modelo curricular que mais se adequa à sua prática pedagógica. Considerando que o jogo permite ao educador descobrir nas crianças, individualmente ou em grupo, as suas capacidades, interesses e dificuldades, verificamos que 59% deles seguem um modelo curricular, mas 37% afirmaram não ter modelo curricular como suporte à sua prática pedagógica.

Verificamos que 96% das educadoras planificam o jogo considerando as áreas de conteúdo das OCEPE, ou seja, verificamos que a maioria das educadoras planifica o jogo em todas as áreas de conteúdo e, nomeadamente, na Área de Formação Pessoal e Social, na Área de Expressão e Comunicação. Mais concretamente, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e no domínio da matemática e na Área do Conhecimento do Mundo.

Assim, no que se refere à frequência das estratégias utilizadas nas actividades dinamizadas com o jogo, os resultados apontam que as educadoras recorrem com maior frequência a estratégias para promover o desenvolvimento nos domínios cognitivo e socioafectivo. Concretamente, em função dos resultados obtidos, verificamos que as educadoras na sua prática pedagógica recorrem com maior

frequência a estratégias para promover o desenvolvimento cognitivo, tais como: 81% utilizam jogos de construção e de memorização; 80% utilizam jogos que desenvolvam a linguagem; 63% utilizam jogos para fomentar o gosto pela escrita. Quanto às estratégias direccionadas para promover o desenvolvimento socioafectivo, verificamos que as educadoras atribuem maior relevância às seguintes estratégias: 76% utilizam jogos que promovam iniciativa, interacção, regras e autonomia; 67% utilizam o jogo para proporcionar momento de concentração e de socialização; 58% utilizam jogos simbólicos e cooperativos.

Por outro lado, verificamos que as estratégias utilizadas pelas educadoras em que se regista a menor frequência de respostas são: a realização de jogos orientados no pequeno grupo, em todas as áreas, com 43%; o levantar questões sobre os jogos que as crianças exploram, com 39%; a planificação e a avaliação de jogos com as crianças no pequeno grupo, com 36%; o registo do comportamento social e individual das crianças quando jogam, com 34%; a planificação de outros jogos que não existe na sala, com 26%; a exploração de jogos didácticos no computador, com 15% de respostas.

A área de desenvolvimento em que a planificação do jogo, segundo as educadoras, tem maior importância na planificação é, para 80% delas, a área do desenvolvimento cognitivo. Por outro lado, elas atribuem menor importância à planificação de actividades com jogos na área do desenvolvimento moral, com 20% das respostas. A importância da planificação atribuída às diferentes áreas de desenvolvimento do jogo permite inferir que o jogo é considerado pela maioria das educadoras uma ferramenta de trabalho poderosa no desenvolvimento cognitivo e socioafectivo das crianças, mas menos valorizado para a promoção do desenvolvimento moral e motor das crianças.

No que concerne aos tipos de jogos planificados, a área considerada mais importante e mais relevante pelas educadoras é a dos jogos que potencializam o desenvolvimento cognitivo, o domínio do raciocínio lógico matemático e o domínio da linguagem oral, como por exemplo, jogos de linguagem, destrava-línguas, puzzles, jogos de encaixe, jogos de associações, jogos de memorização e de concentração, como podemos verificar em algumas das suas respostas.

“Jogos de memorização que desenvolvam a linguagem e o gosto pela escrita”.

“Puzzles, jogos de encaixe, jogos matemáticos (associação, comparação, memorização)”.

“Jogos de memorização e de concentração”.

“Jogos de associação, seriação, classificação, jogos com imagens, com suporte do computador e objectos da sala”.

“Planifico jogos de expressão dramática, imitações, lotos de imagens, dominós, jogos de memória, cartas didácticas, etc.”.

“Jogos que incluam seriação/ordenação, contagem, descrições verbais e identificação de características”.

Discussão

Numa análise global dos resultados, verificamos que, independentemente de seguirem ou não por um modelo curricular na sua prática pedagógica, as educadoras consideram o jogo um meio para desencadear as aprendizagens promotoras do desenvolvimento da criança, ou seja, através do jogo a criança aprende e através dele torna-se mais fácil desenvolver outras actividades. As *educadoras consideram que* o jogo tem um grande valor educacional, quer na vertente lúdica/brincadeira, quer na

vertente educativa, pois oferece vantagens nas actividades desenvolvidas no campo da aprendizagem da criança e contribui para melhorar a capacidade relacional, para promover o convívio social e a aprendizagem colaborativa.

Se analisarmos as respostas dadas à questão - *Qual é a concepção dos educadores de infância acerca do jogo, no desenvolvimento da criança, na educação pré-escolar?* - verificaremos que os resultados obtidos indicam que o jogo constitui os alicerces para o desenvolvimento da criança e, segundo as educadoras, o jogo, quando é explorado, quer na vertente educativa, quer na vertente lúdica, tem um valor educacional crucial pelas suas potencialidades, ao ajudar a criança a organizar e a clarificar o seu próprio pensamento, a ter mais atenção às suas ideias e às dos outros. *Verificamos que 85%* das educadoras atribuem uma forte relevância ao jogo no desenvolvimento da criança e, de forma mais nítida, nos itens direccionados *para a* promoção da aprendizagem colaborativa, da curiosidade e da imaginação, enquadrados nas áreas do desenvolvimento cognitivo e socioafectivo: 100% das educadoras consideram o jogo relevante e muito relevante no desenvolvimento da criança. *Por* outro lado, os itens associados ao desenvolvimento moral são menos enfatizados pelas educadoras.

Relativamente à questão - Como é explorado o jogo na educação pré-escolar? -, verificamos que os resultados indicam que as actividades desenvolvidas através de jogos ocupam um lugar privilegiado na planificação do trabalho das educadoras estudadas.

Numa análise global, relativamente às *estratégias utilizadas*, verificamos que as educadoras recorrem com maior frequência às estratégias que promovem o desenvolvimento cognitivo e socioafectivo das crianças. Quanto ao desenvolvimento cognitivo, estatisticamente, as educadoras recorrem geralmente ou quase sempre às seguintes estratégias: 81% utilizam jogos de construção e de memorização; 80% utilizam jogos que desenvolvam a linguagem; 63% utilizam jogos para fomentar o gosto pela escrita. Também em termos estatísticos, no desenvolvimento socioafectivo, as educadoras recorrem geralmente ou quase sempre às seguintes estratégias: 76% utilizam jogos que promovam iniciativa, interacção, regras e autonomia; 67% utilizam o jogo para proporcionar momentos de concentração e de socialização; 58% utilizam jogos simbólicos e cooperativos.

Por outro lado, verificamos que as educadoras recorrem com menor frequência às seguintes estratégias: 43% realizam jogos orientados no pequeno grupo, em todas as áreas da sala; 39% colocam questões sobre os jogos que as crianças exploram; 36% planificam e avaliam os jogos com as crianças no pequeno grupo; 34% fazem registos do comportamento social e individual das crianças quando jogam; 26% planificam jogos que não existem em sala de aula; 15%, apenas, exploram jogos didácticos no computador.

Por sua vez, em relação ao jogo nas áreas de desenvolvimento, 80% das educadoras atribuem maior importância ao jogo para promover o desenvolvimento cognitivo na sua planificação. Por outro lado, com menor importância atribuída à planificação de actividades com jogos estão as restantes áreas de desenvolvimento, com 65%, no socioafectivo, 35%, no motor e, apenas, 20% responderam nos níveis de maior importância no desenvolvimento moral.

Atendendo à área considerada mais importante, as educadoras atribuem maior relevância aos jogos que potencializam o desenvolvimento cognitivo, no domínio da matemática e da linguagem oral e

abordagem à escrita, ou seja, planificam jogos de linguagem, trava-línguas, lengalengas, puzzles, jogos de encaixe, jogos de associações, jogos de memorização e de concentração, etc.

Considerações finais

Considerando a análise das duas questões anteriormente referidas, os resultados indicam que as educadoras consideram o jogo como promotor de desenvolvimento de aprendizagens da criança nas diferentes áreas de actividades; ideia defendida por Portugal (2008), ao afirmar que “os educadores sensíveis e conhecedores asseguram, através do que providenciam para as crianças, de interacções e intervenções estimulantes no brincar das crianças, desenvolvimento e aprendizagens curriculares” (pp. 51-52).

Neste âmbito, as práticas pedagógicas definidas e sistematizadas podem facilitar a análise e a coerência que deve existir nas práticas pedagógicas dos educadores de infância, permitindo a contínua reorganização e adaptação das estratégias utilizadas, indo ao encontro dos seus interesses profissionais e das exigências sociais com que o educador se vai confrontando ao longo da sua vida profissional.

Neste sentido, as estratégias utilizadas pelo educador na planificação do jogo são os ingredientes para aumentar o pensamento reflexivo da criança e para o sucesso das aprendizagens cognitivas, socioafectivas, morais e motoras. Neto (1995) adianta que “o processo de ensino-aprendizagem implica a definição de questões fundamentais que estão subjacentes ao seu sucesso” e para isto ocorrer, em primeiro lugar, “o educador deverá situar as actividades e conteúdos a desenvolver na classe”, em segundo lugar, “importa reflectir que crianças temos”, em terceiro lugar, “será essencial atribuir a máxima importância ao comportamento do educador em situação real de ensino” e, em quarto lugar, é essencial a definição de “um plano de intenções previsível para o que, hipoteticamente, pode acontecer em situações de interacção educativa” (p. 62).

Tendo em conta a planificação, os objectivos traçados e a avaliação das aprendizagens das crianças, o jogo afigura-se como uma tarefa complexa, mas fundamental para o educador. No estudo, verificamos que a maioria das educadoras considera que o jogo é uma ferramenta importante na promoção de uma aprendizagem holística da criança, em todas as áreas de desenvolvimento, porém, através da informação recolhida, verificamos que, por ordem de prioridades, as educadoras atribuem maior relevância, em primeiro lugar, às actividades planificadas na área do desenvolvimento cognitivo, seguindo-se o socioafectivo, o motor e o moral. Sem descurar as outras áreas de desenvolvimento, a área do desenvolvimento cognitivo, para Kishimoto (1994), permite encontrar vias que estimulem o desenvolvimento cognitivo da criança na planificação do educador, e, através do jogo, o educador pode enriquecer a experiência sensorial, estimular a criatividade e desenvolver habilidades da criança dentro da perspectiva vygotskiana.

Em função dos dados recolhidos no estudo, verificamos que as educadoras consideram relevante a planificação, a avaliação, a organização e a disposição dos materiais para ajudar a criança a construir novos saberes e a sustentar o processo de ensino-aprendizagem de forma significativa. Neste sentido, segundo Neto (1995), a maneira como o educador “escolhe as actividades, as apresenta, como ajuda a

criança a ter êxito e define as condições materiais para a prática, são aspectos básicos para um ensino organizado, sistemático e intencional” (p. 62).

Assim, o jogo é, mais do que um instrumento de entretenimento, um meio de excelência e com potencialidades que implica reflectir e reformular estratégias em diversos contextos de acção, de forma a dar oportunidade às crianças para participar em actividades significativas e diversificadas, em contexto pré-escolar. Para Bronfenbrenner (citado em Katz *et alii*, 1998), o potencial de desenvolvimento de um ambiente pré-escolar depende da forma como os educadores criem e apoiem oportunidades para o envolvimento em actividades interpessoais progressivamente mais complexas, de acordo com o desenvolvimento da criança e que permitam um equilíbrio do poder para que cada criança possa introduzir as suas próprias inovações.

Os resultados realçam, ainda, que o jogo faz parte do dia-a-dia nas aulas de educação pré-escolar, quer como actividade espontânea, quer como actividade orientada e, segundo Gruppe (citado em Ortiz, 2005), o “verdadeiro valor do jogo reside na quantidade de oportunidades que oferece para que a educação possa ser levada a cabo” (p. 10). Também, Neto (1995) adianta que as actividades com jogos são “um momento preciso para que o educador possa manter uma actividade de escuta e de observação das características motoras, simbólicas, afectivas e relacionais das crianças” (p. 69).

Neste sentido, de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, não existem conteúdos rígidos na planificação do educador, existindo apenas a necessidade da articulação das diferentes áreas de conteúdo, permitindo aos educadores flexibilidade da acção educativa na utilização do espaço e dos materiais e dos recursos a serem utilizados pelas crianças, de modo a lhes proporcionar oportunidades de aprendizagens nas diferentes áreas de conteúdo, de forma a não esgotar as possibilidades das três áreas de conteúdo. E, segundo Silva (2002), no desenvolvimento da criança, a articulação de conteúdos nas áreas de conteúdo das OCEPE passa pela intervenção do educador, como

articula a abordagem das diferentes áreas de conteúdo e domínios inscritos em cada uma, de modo a que se integrem num processo flexível de aprendizagem que corresponda às suas intenções e objectivos educativos e que tenha sentido para a criança. Esta articulação poderá partir da “entrada” por uma área ou domínio para chegar a todos os outros (p. 50).

Com este artigo procurámos reflectir e conhecer como é potencializado o jogo no desenvolvimento da criança, em contexto de sala de aula, na educação pré-escolar. Porém, os resultados do estudo não se esgotam nas potencialidades do jogo no desenvolvimento da criança e no papel do educador, levam-nos mais longe, para a formação dos educadores de infância.

Referências Bibliográficas

- ALARCÃO, I. (2008), Considerações finais e recomendações do estudo, In M. I. Miguéns (Ed.), *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 198-220), Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- AZEVEDO, N. R., VAN DER Kooij, R., e NETO, C. (2003), Brincar: O que pensam os educadores de infância, In C. Neto (Ed.), *Jogo & Desenvolvimento* (pp. 99-117), (2ª ed.), Cruz Quebrada: Edições FMH.
- CHATEAU, J. (1975), *A criança e o jogo*, Coimbra: Atlântida Editora.
- DEMPSEY, J., e FROST, J. (2002), Contextos lúdicos na educação de infância, In B. Spodek (Ed.), *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 687-724), Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- ESTEVES, M. (2006), Análise de conteúdo, Em J. A. Lima e J. A. Pacheco (Eds.), *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- FORMOSINHO, J., KATZ, L., MCCLELLAN, D., e LINO, D. (1996), *Educação pré-escolar: A construção social e moralidade*, (3ª ed.), Lisboa: Texto Editora, Ltda.
- GÓMEZ, R. S., e SAMANIEGO, V. P. (2005), A aprendizagem através dos jogos cooperativos, Em J. A. M. Murcia (Ed.), *A aprendizagem através do jogo* (pp. 123-138), Porto Alegre: Artmed.
- HILL, M., e HILL, A. (2005), *Investigação por questionário*, (2ª ed.), Lisboa: Edições Sílabo.
- HOHMANN, M. e WEIKART, D. (2003), *Educar a criança*, (2ª ed.), Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- KATZ, L., RUIVO, J., SILVA, M., e VASCONCELOS, T. (1998), *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*, Lisboa: Ministério da Educação.
- KISHIMOTO, T. M. (1994), *O jogo e a educação infantil*, São Paulo: Edição Pioneira.
- LEITÃO, F. R. (2003), O símbolo e actividade lúdica, In C. Neto (Ed.), *Jogo & Desenvolvimento* (pp. 57-70), (2ª ed.), Cruz Quebrada: Edições FMH.
- MOREIRA, D., e OLIVEIRA, I. (2003), *Iniciação à matemática no jardim de infância*, Lisboa: Universidade Aberta.
- MORGADO, J. (2001), *A Relação pedagógica: Diferenciação e inclusão*, (2ª ed.), Lisboa: Editorial Presença.
- MORGADO, J. (2004), *Qualidade na educação: Um desafio para os professores*, Lisboa: Editorial Presença.
- NETO, C. (1995), *Matricidade e jogo na infância*, Rio de Janeiro: Editora Sprint, Lda.
- NETO, C. (2003), Introdução: Jogo e desenvolvimento da criança, In C. Neto (Ed.), *Jogo & Desenvolvimento* (pp. 5-9), (2ª ed.), Cruz Quebrada: Edições FMH.
- ORTIZ, J. P. (2005), Aproximação teórica à realidade do jogo, In J. A. M. Murcia (Ed.), *A aprendizagem através do jogo* (pp. 9-28), Porto Alegre: Artmed.
- PELLEGRINI, A. D. e BOYD, B. (2002), O papel do jogo no desenvolvimento da criança e na educação de infância: Questões de definição e função, Em B. Spodek (Ed.), *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 225-264), Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- PESSANHA, A. M. (2003), Actividade lúdica associada à literacia, Em C. Neto (Ed.), *Jogo & Desenvolvimento* (pp. 151-169), (2ª ed.), Cruz Quebrada: Edições FMH.
- PORTUGAL, G. (2008), Desenvolvimento e aprendizagem na infância, Em M. I. Miguéns (Ed.), *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 33-67), Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- ROLDÃO, M. C. (2008), Que educação queremos para a infância? Em M. I. Miguéns (Ed.), *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 176-196), Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- SAMPAIO, D. (2008), Diversificar meios e conteúdos educativos para melhorar o sucesso, Em M. I. Miguéns (Ed.), *A escola face à diversidade: Percepções, práticas e perspectivas* (pp. 69-100), Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- SEBARROJA, J. C. (2001), *A aventura de inovar: A mudança na escola*, Porto: Porto Editora.
- SERRÃO, M. (2009), *O educador de infância e o jogo no desenvolvimento da criança*, Tese de Mestrado inédita, Universidade de Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências.
- SILVA, M. (2002), *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*, (2ª ed.), Lisboa: Ministério da Educação.
- UNICEF, (2004), "Convenção sobre os direitos da criança", http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf [Consulta: mar.2009].
- VALENZUELA, A. (2005), O jogo no ensino fundamental, Em J. A. M. Murcia (Ed.), *A aprendizagem através do jogo* (pp. 89-108), Porto Alegre: Artmed.
- VASCONCELOS, T. (2002), Preâmbulo, Em I. Silva (Ed.), *Orientações curriculares para a educação pré-escolar* (p. 7), (2ª ed.), Lisboa: Ministério da Educação.
- ZABALZA, M. (1998), *Didáctica da educação infantil*, (2ª ed.), Rio Tinto: Edições Asa.