

Marisa Rodrigues



Das práticas supervisionadas à investigação:  
contributos dos jogos didáticos para a aprendizagem na Educação Pré-Escolar

IPV - ESEV | 2015

Instituto Politécnico de Viseu  
Escola Superior de Educação de Viseu

Julho de 2015

Marisa Isabel Gomes Rodrigues

Das práticas supervisionadas à investigação:  
contributos dos jogos didáticos para a aprendizagem  
na Educação Pré-Escolar

**Marisa Isabel Gomes Rodrigues**

**Das práticas supervisionadas à investigação:  
contributos dos jogos didáticos para a aprendizagem  
na Educação Pré-Escolar**

**Tese de Mestrado**

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB

Trabalho efetuado sob orientação de  
Professora Doutora Maria Figueiredo  
Professor Doutor João Nunes





DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Marisa Isabel Gomes Rodrigues n.º 8466 do curso Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico declara sob compromisso de honra, que a dissertação/trabalho de projeto/relatório final de estágio é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

...Viseu, 17 de julho de 2015...

O aluno, Marisa Isabel Gomes Rodrigues

# Agradecimentos

Até à finalização deste trabalho contei com a ajuda e o apoio de várias pessoas às quais quero deixar o meu sincero agradecimento.

À Doutora Maria Figueiredo pela forma como me orientou na realização deste trabalho e por toda a ajuda que me prestou ao longo desta etapa. Quero agradecer também pela persistência, dedicação e pela vontade incansável de me fazer melhorar e refletir sobre o mesmo. Ao meu coorientador, Doutor João Nunes, uma palavra de apreço por ter acreditado e apoiado o projeto.

À educadora do jardim de infância alvo do estudo por todo o apoio e cooperação desde o início da investigação.

À Doutora Isabel Aires de Matos por todo o apoio prestado no decorrer do estágio do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

À minha família e amigos pelo seu apoio indispensável neste percurso, dando sempre o seu estímulo, encorajamento e amor imensurável.

E ainda, a todos aqueles que de uma forma ou outra me ajudaram a conseguir concluir este estudo.

# Resumo

Na primeira parte deste relatório, é apresentada a reflexão dos estágios que ocorreram na Educação Pré-Escolar no ano letivo 2012/2013 e no 1.º Ciclo do Ensino Básico no ano letivo 2013/2014, ambos no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB. Nesta reflexão é feita a caracterização dos contextos onde foi concretizado cada estágio, bem como a análise das aprendizagens desenvolvidas. A segunda parte do trabalho é constituída por um estudo sobre a utilização de jogos didáticos em termos de promoção de aprendizagens no âmbito das Ciências Sociais, que integram a área de conteúdo Conhecimento do Mundo, na Educação Pré-Escolar.

Sabendo que a função dos materiais e jogos didáticos é apoiar a aprendizagem e a compreensão de temas e conteúdos de uma forma mais significativa, e que uma das áreas de conteúdo na Educação Pré-Escolar é o Conhecimento do Mundo, a questão proposta para esta investigação pretendeu conhecer de que forma os jogos didáticos apoiam as aprendizagens nesse na Educação Pré-Escolar.

Neste sentido, num primeiro momento foi feita uma análise dos jogos existentes no jardim de infância, através da observação estruturada, para perceber o tipo de jogos que existiam, tendo como foco os jogos relacionados com as Ciências Sociais. Numa fase posterior, foi realizada uma entrevista semiestruturada à educadora do mesmo jardim para esclarecer vários tópicos como o critério de seleção dos jogos existentes na sala, a forma como os jogos são implementados, os momentos em que as crianças os utilizam e a relevância dos jogos para a aprendizagem na área de Conhecimento do Mundo. A investigação ocorreu no jardim de infância onde foi realizado o estágio.

Com o estudo, percebemos que embora existam alguns jogos didáticos que apoiam as aprendizagens no âmbito das Ciências Sociais na Educação Pré-Escolar, estes estão em minoria quando comparados com domínios como a Linguagem Oral e Abordagem à Escrita ou Matemática.

**Palavras – chaves:** Educação Pré-Escolar, Conhecimento do Mundo, jogos didáticos, Didática das Ciências Sociais, 1.º Ciclo do Ensino Básico

# Abstract

The first part of this report shows the reflection of the two experiences of practicum: one in early childhood education (year 2012/2013) and one in primary education (2013/2014). This reflection is based on the characterization of the contexts, as well as the analysis of the professional learning developed. The second part consists in a study on the use of educational games to promote learning about the social sciences, which are part of the knowledge of the world area, in early childhood education.

Knowing that teaching materials and educational games support the process of learning and the understanding of topics and content in a more meaningful way; and that one of the content areas in early childhood education is knowledge of the world, the study sought to understand how the educational games support the learning in Social Sciences in early childhood education.

First, an analysis of existing games in one specific kindergarten was undertaken, through structured observation, to realize the kind of games that existed related to Social Sciences. Second, the teacher from the classroom was interviewed to clarify various topics, like how the existing games in the classroom are selected, the way the games are implemented, how many times the children use them and the significance of the games for the knowledge of the world area, specifically the Social Sciences. The research took place in the kindergarten where the practicum was conducted.

With the study, we realized that although there are some educational games that support learning in Social Sciences in early childhood education, these are in minority when compared to areas such as language or mathematics.

**Key – words:** Early Childhood Education, Knowledge of the World, educational games, social sciences didactics, primary education

## Índice

Introdução geral.....	1
Parte I - Reflexão crítica sobre as práticas em contexto .....	2
Introdução .....	2
1. Caraterização do contexto.....	4
1.1 Educação Pré-Escolar .....	4
1.2 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	5
2. Análise das práticas concretizadas .....	7
2.1 PES II – Educação Pré-Escolar .....	7
2.2 PES III – 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	12
3. Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos .....	17
Conclusão .....	19
Parte II - Contributos dos jogos didáticos para aprendizagens de Ciências Sociais na Educação Pré-Escolar .....	20
Introdução .....	20
1. Ciências Sociais na Educação Pré-Escolar .....	22
1.1 A área de Conhecimento do Mundo.....	22
1.2 Aprendizagem das crianças no âmbito das Ciências Sociais .....	23
2. Importância e utilização de materiais didáticos.....	27
2.1 Jogos didáticos .....	29
2.2 Jogo na Educação Pré-Escolar.....	32
3. Metodologia.....	34
3.1 Tipo de estudo .....	34
3.2 Questão e objetivos .....	34
3.3 Acesso ao campo e participantes .....	35
3.4 Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	35
3.5 Procedimentos para a análise e tratamento de dados .....	37
4. Apresentação e Discussão dos dados.....	40
4.1. Análise dos jogos pelo potencial de aprendizagem referenciado às metas de aprendizagem .....	40
4.2. Análise dos jogos segundo tipo, material e forma .....	44
4.3. Análise dos jogos por categoria – modo de jogar e representação .....	47
4.4. Discussão dos resultados .....	52
5. Conclusão .....	55
Conclusão Geral .....	57

Referências bibliográficas .....	60
Anexos .....	63

## Índice de figuras

Figura 1 - Mapa de presenças .....	7
Figura 2 - Quadro dos chefes do dia.....	8
Figura 3 - Mapa das estações do ano e calendário.....	8
Figura 4 - Quadro dos dias da semana.....	9
Figura 5 - Mapa das estações do ano.....	9
Figura 6 - Quadro do tempo meteorológico.....	10
Figura 7 - Quadro da canção dos "Bons dias".....	10

## Índice de tabela

Tabela 1 - Distribuição dos jogos por categorias.....	44
Tabela 2 - Distribuição dos jogos por tipo de jogo.....	45
Tabela 3 - Distribuição dos jogos por relação entre jogadores.....	46
Tabela 4 - Distribuição dos jogos por número de jogadores.....	46
Tabela 5 - Distribuição dos jogos por material .....	46
Tabela 6 - Distribuição dos jogos da categoria 1 por material .....	48
Tabela 7 - Distribuição dos jogos da categoria 1 pelo tipo de arrumação.....	48
Tabela 8 - Distribuição dos jogos da categoria 1 pela relação entre jogadores .....	48
Tabela 9 - Distribuição dos jogos da categoria 1 pelo número de jogadores.....	49
Tabela 10 - Distribuição dos jogos da categoria 1 pela forma .....	49
Tabela 11 - Distribuição dos jogos da categoria 2 pelo tipo de material .....	50
Tabela 12 - Distribuição dos jogos da categoria 2 pela forma .....	50
Tabela 13 - Distribuição dos jogos da categoria 2 pelo tipo de arrumação.....	51
Tabela 14 - Distribuição dos jogos da categoria 2 pelo material e forma do tabuleiro .	51

# Introdução geral

No segundo ciclo de estudos do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, o programa da disciplina Prática de Ensino Supervisionada inclui um Relatório Final de Estágio, com destaque para a prática pedagógica dos últimos dois semestres.

A elaboração deste relatório tem como finalidade refletir quer sobre as práticas desenvolvidas, quer sobre o nosso papel enquanto profissionais.

A unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada promove a reflexão sobre os papéis e as competências do professor e fomenta a ligação entre a prática e a teoria, algo fundamental para a formação de professores e educadores. Os saberes teóricos obtidos ao longo desta formação são postos em ação, permitindo-nos uma autonomia supervisionada.

Este relatório é constituído por duas partes que se complementam. Na primeira parte é realizada uma reflexão dividida em três partes: caracterização do contexto; análise das práticas concretizadas; análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos. Nesta reflexão é feita uma alusão aos diferentes contextos onde decorreu o estágio, quer na Educação Pré-Escolar, quer no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Na segunda parte é realizado um trabalho de investigação, onde se pretende dar resposta a um problema suscitado pela prática pedagógica, ou seja, “De que forma a utilização de materiais didáticos, mais concretamente jogos didáticos, apoia as aprendizagens na área das Ciências Sociais, no âmbito da Educação Pré-escolar?”. Esta parte do relatório é estruturada em cinco capítulos. No primeiro e segundo capítulo é feita uma revisão bibliográfica sobre as Ciências Sociais na Educação Pré-Escolar e sobre a importância e utilização de materiais didáticos. No terceiro capítulo é apresentada a metodologia do trabalho de investigação, no quarto são apresentados e discutidos os dados obtidos, de forma a que no quinto capítulo pudessem ser redigidas e expostas as conclusões alcançadas.

# Parte I - Reflexão crítica sobre as práticas em contexto

## Introdução

As unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada II e III, pertencem ao plano de estudo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e têm como objetivo formar mestrandas na área da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A Prática de Ensino Supervisionada possibilita um contacto com a realidade pedagógica, num processo de ensino-aprendizagem, fomentando a reflexão sobre a ação, um elemento fundamental na formação de educadores/professores.

A importância e o poder da reflexão sobre a prática têm vindo a ser defendidos por diversos autores, ao longo dos tempos: Dewey, 1933; Kemmis, 1985; Schön, 1983; Zeichner, 1993; Imbernón, 2000; Gadotti, 2003 (cit. por Leite & Pelucio, 2010).

A reflexão permite-nos rever acontecimentos e práticas, proporcionando-nos oportunidades para melhorar aquilo que fizemos e construir conhecimento sobre e para as práticas.

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (Paulo Freire cit. por Júnior, V. C., 2010, p.2).

Desta forma, foi realizada uma apreciação crítica referente à Prática de Ensino Supervisionada II e III, em ambos os níveis de ensino.

Para cada um dos níveis foi efetuada uma caracterização dos contextos educativos, fazendo uma breve referência às características da instituição e uma análise das práticas desenvolvidas ao longo do estágio.

O último ponto deste capítulo contém ainda uma análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos.

# 1. Caraterização do contexto

## 1.1 Educação Pré-Escolar

O estágio concretizado no âmbito da educação pré-escolar realizou-se num jardim de infância público pertencente a um agrupamento de escolas públicas da cidade de Viseu. Esta instituição, para além de duas salas de educação pré-escolar, integrava quatro salas de 1.º ciclo do ensino básico.

No que diz respeito ao espaço destinado à Educação Pré-Escolar, para além de duas salas de atividades, existia um corredor comum com cabides destinados às crianças, uma casa de banho (mista) para as crianças, uma casa de banho para portadores de deficiência motora, uma casa de banho para adultos, um espaço para arrumos, um gabinete para atendimento aos Pais/Encarregados de Educação e reuniões, um refeitório/salão polivalente (comum aos alunos do 1.º CEB), uma cozinha bastante bem equipada, um hall de entrada, e um espaço/arrecadação para guardar material de exterior. Possuía ainda um amplo espaço exterior, todo vedado, com uma pequena zona que permitia a criação de uma horta.

O Jardim de Infância, para além da componente educativa, oferecia a componente social prevista na Lei n.º/5/1997, designada como Componente de Apoio à Família – CAF. À Componente de Apoio à Família competia a função de assistência às crianças durante a refeição, o almoço, a ocupação/dinamização dos seus tempos livres e a sua vigilância e guarda. Ambas as vertentes eram organizadas pelas Educadoras de Infância, a segunda em maior colaboração com a Associação de Pais. A maioria das crianças ficava no jardim de infância depois do final da componente letiva e usufruía deste serviço, uma vez que as ofertas eram bastante atrativas e motivadoras, como por exemplo, aulas de dança, de música, entre outras.

O grupo era constituído por vinte crianças, três crianças com 6 anos, seis com 5 anos e onze com 4 anos, tendo uma delas Necessidades Educativas Especiais e estando ao abrigo do Decreto-lei n.º 3/2008, sendo esta a razão para o grupo ser constituído apenas por vinte crianças e não por vinte e cinco.

O estágio nesta instituição teve a duração de 13 semanas. Durante este período, as dinamizações das estagiárias ocupavam três dias por semana, sendo que a implementação de atividades por parte de cada elemento do grupo era rotativa.

O estágio foi realizado em grupo, no que respeita à reflexão antes (preparação) e pós (análise) ação, com dinamizações individualmente implementadas, orientado

pela educadora responsável pelo grupo e por professores de Escola Superior de Educação de Viseu, um ligado à área de Conhecimento do Mundo e outro apoiando a especificidade da ação profissional no nível de escolaridade em causa.

A sala usufruía de uma boa iluminação, tinha visualização para o exterior (recreio destinado apenas a crianças da educação pré-escolar), estava organizada por áreas de interesse, com materiais bem organizados, até porque, como nos referem as Orientação Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), “os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (Ministério da Educação, 1997, p.37).

Os conteúdos abordados eram debatidos na semana anterior com a educadora, numa reunião com as estagiárias que era feita no final dos três dias de estágio implementados. Esta reunião para além do objetivo já referido, previa a realização da análise do trabalho e desempenho conseguidos ao longo dessa semana, de modo a articular o ensino ao longo das semanas e contribuir para a aprendizagem da estagiária responsável pela dinamização individual.

## *1.2 1.º Ciclo do Ensino Básico*

O estágio realizado no âmbito do 1.º CEB decorreu numa das escolas pertencentes a um agrupamento de escolas públicas da zona urbana de Viseu. Nesta instituição, para além de várias turmas do 1.º CEB, existiam ainda quatro salas de Educação Pré-Escolar. O edifício que albergava a escola era constituído por um bloco de dois pisos. O espaço exterior existente estava vedado em todo o redor.

Tal como no estágio realizado em PESII, este teve a duração de 14 semanas e as dinamizações eram concretizadas três dias por semana, sendo que a implementação de atividades por parte de cada elemento do grupo era rotativa. O horário de lecionação estendia-se das 9.00 às 16.00 horas, sendo que das 10.30 horas até às 11.00 existia uma pausa para o lanche da manhã e das 12.30 horas até às 14.00 uma pausa para almoço.

O estágio era realizado em grupo, orientado pela professora responsável pela turma e por professores de Escola Superior de Educação de Viseu, um ligado à área de Português e outro à especificidade da intervenção educativa no 1.º ciclo do ensino básico.

A sala onde decorreu o estágio era bastante ampla e luminosa, permitindo o contacto visual com o exterior através de janelas que se encontravam a ocupar uma das paredes laterais.

Desenvolvemos o trabalho de estágio com uma turma do 4.º ano de escolaridade e a maioria dos alunos mostrava um grande interesse por aprender cada vez mais e uma motivação e um desempenho elevados.

A turma era constituída por 20 alunos, sendo que dois deles tinham Necessidades Educativas Especiais, estando ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008. As idades dos alunos estavam compreendidas entre os 8 e os 10 anos, sendo que a média de idades da turma era 9 anos.

Os conteúdos abordados eram fornecidos pelo Professora numa reunião com as estagiárias, que era feita no final dos três dias de estágio. Nesta reunião, um dos objetivos que era suposto cumprir e que nem sempre ocorreu, incidia na realização da análise do trabalho e desempenho conseguidos ao longo dessa semana, de modo a articular o ensino ao longo das semanas e de contribuir para a aprendizagem da estagiária responsável pela dinamização individual.



no respetivo quadro; atualizavam o quadro do tempo; e escolhiam a canção dos “bons dias” que todas as crianças tinham que cantar.

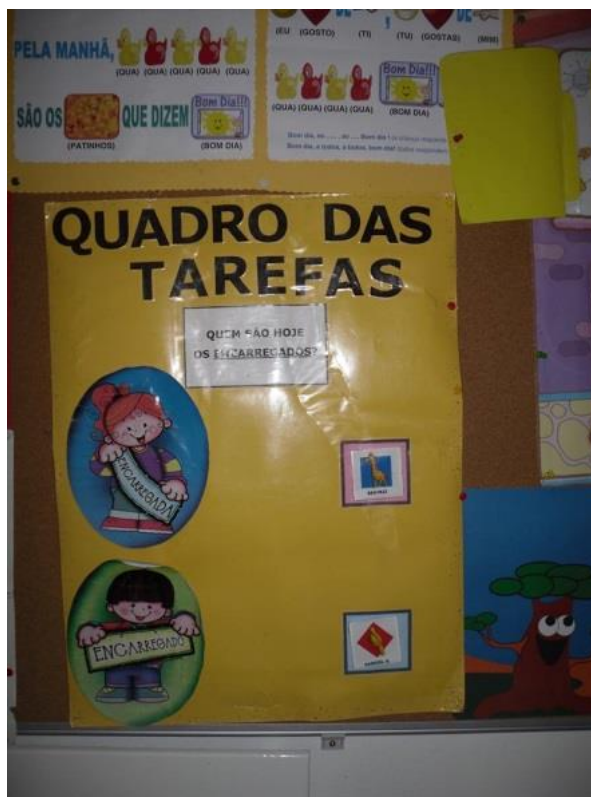


Figura 2 - Quadro dos chefes do dia



Figura 3 - Mapa das estações do ano e calendário



Figura 4 - Quadro dos dias da semana



Figura 5 - Mapa das estações do ano

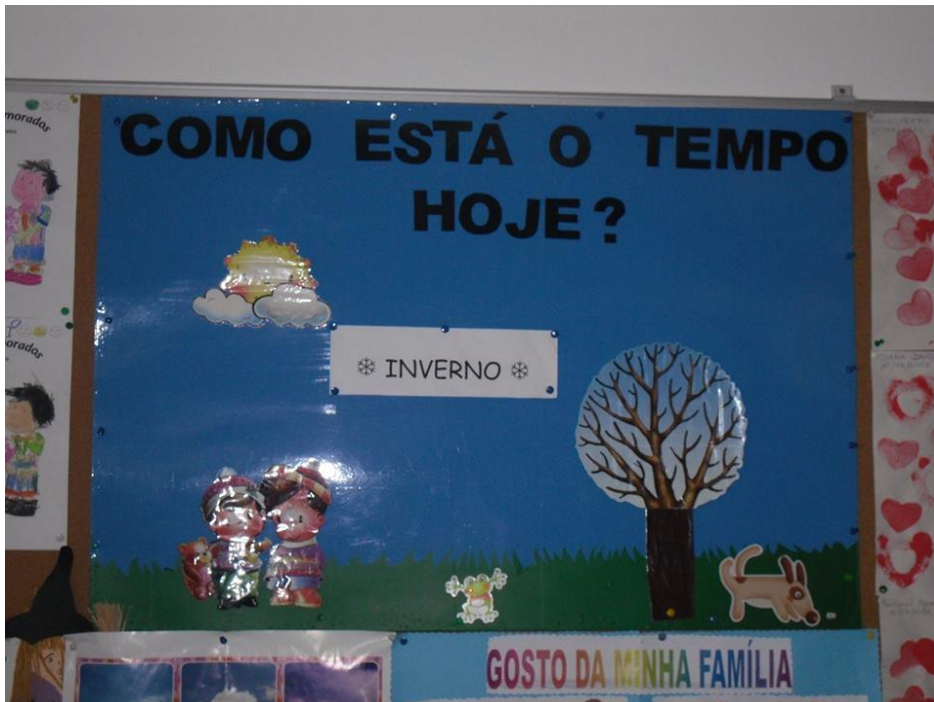


Figura 6 - Quadro do tempo meteorológico



Figura 7 - Quadro da canção dos "Bons dias"

De seguida, voltavam a cantar uma canção, tendo a letra como objetivo a motivação para a higiene pessoal. Posto isto, as crianças reuniam-se num comboio organizado pelos chefes do dia. Estes apagavam as luzes da sala, e todos se dirigiam para a casa de banho, de forma a que a higiene fosse assegurada, para depois irem lanchar (cerca das dez horas). Só depois do regresso à sala, às onze horas, se iniciavam as atividades orientadas. Do meio dia e meio até às catorze horas as crianças estavam na pausa de almoço e quando voltavam continuavam as atividades. A sessão terminava às três e meia mas antes disso as crianças ainda tinham um espaço destinado ao brincar.

Durante as atividades implementadas, houve sempre uma preocupação em trabalhar todas as áreas de conteúdo e foram mobilizados vários materiais didáticos, como por exemplo vídeos, jogos online, apresentações em PowerPoint, procurando manter as crianças atentas e curiosas e propiciando uma maior eficiência no ensino.

O material didático colabora para a transformação social na medida em que favorece a elaboração constante do conhecimento como resultado de experiências interativas, propiciando o crescimento de um cidadão criativo, crítico e produtivo, pronto a enfrentar a vida com mais segurança.

No final da semana de estágio, era realizada uma reunião, onde em conjunto com a educadora cooperante e as supervisoras, caso estivessem presentes, refletíamos, apontado os aspetos negativos e positivos dos três dias de implementação. Para além disso, era nesta reunião que delineávamos o trabalho a ser realizado na semana seguinte.

É de realçar o apoio prestado pela educadora cooperante, pelos supervisores, e por alguns professores das unidades curriculares de Seminário e Didáticas Específicas da Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1.º CEB. Sempre que surgia alguma dúvida relativa ao estágio, como por exemplo atividades experimentais enriquecedoras ou desafios matemáticos adequados à faixa etária em questão, mostravam-se predispostos para nos ajudar.

Relativamente às atividades implementadas, existiu a preocupação de relacioná-las nos três dias de estágios. Por norma, estavam ligadas a dias temáticos/comemorativos, e este dia servia como “tema” da semana procurando desenvolver todas as áreas de conteúdo.

Sempre nos mostrámos disponíveis para colaborar com a escola, o agrupamento e a comunidade envolvente em todos os eventos ou acontecimentos a preparar e a realizar nomeadamente na festa de final de ano, na visita a RI14, entre outros.

Este estágio fez-me refletir bastante e perceber que o trabalho com crianças desta faixa etária é bastante enriquecedor e motivante. A opinião formou-se, muito provavelmente, não só pelo trabalho desenvolvido mas também por todo o ambiente que existia neste jardim de infância, baseado nas relações estabelecidas entre educadores, auxiliares e crianças.

A postura, a confiança e o à vontade perante as crianças, o controlo do grupo em situações diversificadas, como em trabalhos de grupo ou no ouvir as opiniões de cada criança deixando que elas se exprimissem e mostrando respeito por elas, a gestão do tempo nas atividades planificadas, são aspetos onde considero que este estágio me fez evoluir significativamente.

O grupo de crianças sempre se mostrou muito envolvido e motivado, fazendo com o que o nosso trabalho fosse realmente gratificante. A própria afetividade e os laços que criámos com as crianças é um aspeto que realço deste estágio.

As planificações das atividades foram desenvolvidas em grupo. Todas sugeríamos ideias e desta forma as atividades a implementar tornavam-se mais ricas. A sessão era preparada pela estagiária que iria realizar a dinamização individual, mas a construção de materiais era uma tarefa conjunta. Acredito que assim aprendemos mais ao longo do estágio pois pesquisámos, decidimos e concretizámos propostas ao longo das 13 semanas e não apenas nas semanas em que nos responsabilizávamos pela dinamização.

## *2.2 PES III – 1.º Ciclo do Ensino Básico*

Este estágio foi um momento marcante na minha vida e do qual pude retirar bastante lições não só para a minha vida profissional como também para a minha vida pessoal.

O início do estágio foi realmente complicado - a mudança drástica, a relação com a professora e com a turma, o ambiente que se criou - nada era favorável a uma boa aprendizagem e um bom desempenho. Contudo, ao longo das semanas, e com o apoio de alguns professores a quem recorremos o nosso desempenho foi melhorando quer a nível da autoconfiança, dos materiais apresentados e até mesmo da dinamização das aulas.

Inicialmente houve a preocupação de variar as áreas de conhecimento com que iniciávamos e terminávamos as aulas. Contudo, pouco depois do início do estágio foi-nos proposto um horário de turma onde eram apresentadas as horas específicas

que deveriam ser atribuídas a cada área de conhecimento. A professora cooperante ressaltou também a necessidade de trabalhar a área de Matemática na parte da inicial da aula porque era momento do dia em que os alunos estavam mais concentrados. Desta forma, vimo-nos obrigadas a desenvolver com as crianças uma rotina diária. Assim, iniciávamos o dia com uma motivação ligada ao tema que iríamos trabalhar e seguíamos com a área de Matemática. Na segunda parte da manhã, que era bastante curta, lecionávamos o Estudo do Meio até porque era uma área que não dispunha do mesmo número de horas semanais que as restantes áreas. Na parte da tarde, depois da hora de almoço, era sempre trabalhada a área Português e, quando possível, a área das Expressões.

Muito por influência da professora cooperante, as atividades para complementar os conteúdos abordados eram à base de fichas de trabalho, com semelhanças aos exames que os alunos iriam realizar no final do ano lectivo. Alguns dos materiais elaborados para acompanhar as aulas foram desvalorizados e, em alguns casos, nem sequer foram utilizados, o que nos desapontava e desmotivava para continuar a elaborá-los.

Durante a semana de estágio, sempre que possível, era evidenciado um tema que estava relacionado com dias temáticos e/ou comemorativos. Existiu sempre a preocupação de relacionar as atividades elaboradas com o tema da semana em questão, no entanto, nem sempre era fácil conciliar este tema com as três áreas centrais.

Terminada a semana de estágio, era realizada uma reunião em grupo, com a professora cooperante e os professores da ESEV que tivessem assistido às intervenções individuais, de forma a debater os aspetos positivos e negativos dessa intervenção. Após a saída dos professores tutores eram discutidos, apenas com a professora cooperante, os conteúdos a abordar na semana seguinte.

Um aspeto a destacar neste estágio prende-se com a falta de autonomia na decisão do trabalho a realizar e a dependência da apreciação da cooperante com critérios distintos dos valorizados na nossa formação na Escola Superior de Educação de Viseu. Por exemplo, nesta turma existiam dois alunos com necessidades educativas especiais e que necessitavam de mais apoio ao longo das aulas. As necessidades destes alunos foram muitas vezes desvalorizadas para não prejudicar a restante turma. É certo que não se pode prejudicar a maioria por causa de dois alunos, mas não atender às suas necessidades e dizer-lhes que são pouco capazes, não me parecia nunca uma atitude correta.

Segundo o decreto-lei n.º 3/2008,

Constitui desígnio do XVII Governo Constitucional promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Um aspecto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. Nessa medida importa planear um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos.

A leitura silenciosa, a realização individual de exercícios e posterior correção em grupo ou mesmo o questionar as aprendizagens prévias dos alunos eram estratégias que a professora não aprovava e que não pude utilizar. Segundo a professora “primeiro semeamos e só depois podemos colher, logo não questione os alunos”. Todavia, ao longo do meu percurso, um dos aspetos que foi bastante realçado é que devemos partir sempre das aprendizagens prévias das crianças.

Nesta sala, a conceção do ensino ainda permanece muito centrada no professor, ou seja, os alunos apreendem as informações, essencialmente, a partir daquilo que o professor transmite. A ideia de Abreu, Mesquita e Anchieta (1997, cit. por Fernandes, 2012) que afirmam que o adulto, na concepção tradicional, é considerado como homem acabado e pronto e o aluno um adulto em miniatura precisa de ser atualizada. Segundo Vidal (2002, cit. por Fernandes, 2012) “o aluno do ensino tradicional tem um papel passivo, com poucas responsabilidades. (...) É um ensino baseado na memorização e na imitação do que faz o professor”.

Atualmente, defende-se que o ensino deve ser centrado no aluno. Ribeiro (2006, cit. por Fernandes, 2012) diz-nos que, frente aos tradicionais cenários nos quais a aprendizagem era uma actividade solitária e individual, próprios de uma cultura autoritária e pouco solidária na apropriação do saber, a nova cultura de aprendizagem propõe que esta seja também uma actividade social, e não apenas uma actividade individual e particular.

Foram apresentados vídeos, jogos, apresentações em PowerPoint ao longo das aulas, servindo muitas vezes como motivação para o início da aula.

Este conceito de motivação trouxe algumas dificuldades. Apesar de o compreender por vezes tornava-se difícil de por em prática. Ou seja, por norma todas as aulas começavam com conteúdos matemáticos e procurar criar uma motivação que se relacionasse com o tema se iria trabalhar nessa área não era fácil. Isto porque, não

fazia sentido que este momento não estivesse enquadrado e não motivasse os alunos para o que iríamos continuar a fazer.

A motivação consiste na apresentação de estímulos e incentivos a alguém de forma que lhe favoreçam um determinado tipo de conduta. No sentido didático este mesmo conceito consiste em oferecer ao aluno estímulos e incentivos apropriados para tornar a aprendizagem que se vai iniciar mais eficiente.

Na área de Matemática procurámos apresentar desafios motivadores e interessantes, optando algumas vezes pelo trabalho de grupo. Uma das preocupações era que os alunos desenvolvessem a linguagem matemática e por isso não chegava a apresentação de um resultado, era necessário que explicassem o seu raciocínio.

Tal como nos diz o programa de matemática para o 1.º ciclo do ensino básico “o gosto pela Matemática e pela redescoberta das relações e dos factos matemáticos constitui um propósito que pode e deve ser alcançado através do progresso da compreensão matemática e da resolução de problemas” (Programa e Metas Curriculares Matemática Ensino Básico, 2013, p.2).

Na área de Português, para além da apresentação e exploração de diversos tipos de texto, os exercícios de gramática eram variados, tentando sempre apresentar, no mínimo, um novo conceito gramatical ao longo da semana.

A área de Estudo do Meio era a que mais despertava motivação e curiosidade nos alunos. Tentámos sempre recorrer a materiais didáticos, como por exemplo filmes de desenhos animados, documentários ou músicas, para desenvolver o trabalho até porque a existência de recursos e materiais para esta área é muito mais variada.

As expressões foram uma área pouco trabalhada ao longo do estágio, seguindo o pedido da professora cooperante. O facto de este ser um ano em que os alunos são avaliados através de exame fazia com que esta professora defendesse que o essencial é preparar os alunos para esta prova. Como não existem exames para avaliar as expressões, estas foram desvalorizadas e por norma só apareciam no final da aula para complementar alguma temática abordada.

Os recursos audiovisuais e informáticos eram recorrentes ao longo das aulas por serem mais apelativos, atraentes e motivadores para os alunos. Percebemos que através deste recurso, para além de obtermos uma grande concentração por parte de toda a turma, os alunos pensavam, reflectiam e discutiam o tema de uma forma muito mais significativa, melhorando o processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, podemos também colmatar uma das dificuldades encontradas, relacionada com o facto referido anteriormente de não nos ser possível partir das aprendizagens prévias das crianças. Neste sentido, estes recursos permitiam que as crianças relembressem

conhecimentos que já tinham sobre o tema, e no final podiam ser questionadas sobre eles.

Quero também ressaltar que o apoio do grupo foi fundamental. Só uma grande amizade, um grande apoio e um enorme espírito de grupo fez com que conseguíssemos terminar este estágio.

Todo o trabalho desenvolvido se tornou colaborativo e vantajoso, na medida em que, na preparação conjunta, surgiam, por exemplo, novas propostas de atividades que enriqueciam o processo de ensino-aprendizagem.

Com esta forma de trabalho qualquer elemento do grupo poderia intervir no caso de imprevisto, como chegou mesmo a acontecer quando uma das estagiárias não conseguiu dar a aula pelo motivo da morte de um familiar. A aula foi leccionada por outra estagiária do grupo sem qualquer dificuldade ao nível da planificação.

Uma mudança drástica de um estágio na educação pré-escolar para um estágio no 4º ano de escolaridade do Ensino Básico não foi tarefa fácil. A postura, os materiais a preparar e até mesmo o relacionamento com os educandos são aspetos bastante divergentes nos dois níveis de ensino.

### 3. Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos

O estágio possibilita o contacto com a realidade pedagógica, proporcionando um enorme número de experiências.

Durante estes estágios, construí conhecimento quer ao nível da educação pré-escolar, quer ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que me permitiram melhorar a minha prática e perceber os contrastes entre este dois níveis de ensino.

No decorrer do estágio, fui tomando consciência da importância das relações interpessoais no ensino. Quando o professor tem a capacidade de compreender internamente as reações do estudante, tem uma consciência sensível da maneira pela qual o processo de educação e aprendizagem se apresenta ao estudante, então, aumentam as probabilidades de uma aprendizagem significativa (Rogers, 1985).

Tal como afirma Claparède (1972, cit. por Trindade, 2009), se é necessário fazer corresponder cada grau de ensino aos interesses naturais que caracterizam os diversos estádios de evolução infantil, então, além de exercer uma influência, aqueles que educam devem permitir que as crianças autorregulem as suas aprendizagens e os percursos que a ela conduzem.

Na escola moderna, o professor deixa de ser predominantemente um transmissor do saber e passa a ser um facilitador da aprendizagem. Desta forma, percebemos que questionar os alunos sobre os assuntos a trabalhar é sem dúvida muito enriquecedor. Quando isto não acontece, estamos a repetir, para os alunos, conhecimentos que muito provavelmente eles já possuem, fazendo com que se desconcentrem e percam a motivação. Se permitirmos que falem sobre aquilo que já sabem a aprendizagem irá tornar-se mais significativa e o nosso trabalho mais enriquecedor.

A desmotivação interfere de forma negativa no processo de ensino-aprendizagem, e entre as causas da falta de motivação estão o planeamento e o desenvolvimento das aulas. É necessário que quem educa compreenda os estímulos que motivam as crianças com quem estão a trabalhar. Para que se promova o êxito e uma boa qualidade na aprendizagem escolar é fundamental as crianças estarem envolvidas e, sobretudo, motivadas. Através da motivação inicial, algo frequentemente destacado na formação inicial na Escola Superior de Educação de Viseu, os alunos

ficam mais predispostos, interessados, concentrados e empenhados para as atividades que se irão seguir.

Para além disso, relativamente às competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos é fundamental refletir sobre a contextualização de ambos os perfis, o de Educador de Infância e o de Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realçando as diferenças entre eles.

De acordo com o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, o decreto-lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, refere que “na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.” Relativamente à integração do currículo na sala de atividades, segundo a mesma fonte, “o educador de infância mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo.”

No que concerne ao perfil do professor do 1.º ciclo do ensino básico, o Perfil Específico de Desempenho menciona que “o professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico desenvolve o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos”. Em relação à integração do currículo na sala de aula, o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Professor do 1.º ciclo do ensino básico, diz-nos que “o professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico promove a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania ativa e responsável, enquadradas nas opções de política educativa presentes nas várias dimensões do currículo integrado deste ciclo”.

## Conclusão

Ao longo dos estágios realizados, as experiências vividas permitiram-nos crescer e aprender quer a nível pessoal quer a nível profissional.

A unidade curricular de Práticas de Ensino Supervisionado proporcionou-nos o contacto com a realidade da profissão que pretendemos exercer e permitiu-nos desenvolver competências fundamentais enquanto educadores/professores. É sem dúvida uma componente do curso muito importante porque nos possibilita evoluir e refletir sobre a nossa prática para a carreira de docência.

É ainda de referir que o apoio dos orientadores foi fundamental, pois as críticas mencionadas e os conselhos disponibilizados foram uma mais-valia para progredir como futuras profissionais.

# Parte II - Contributos dos jogos didáticos para aprendizagens de Ciências Sociais na Educação Pré-Escolar

## Introdução

A educação pré-escolar é definida como sendo uma das fases mais importantes e fundamentais no desenvolvimento global da criança. Assim, a educação pré-escolar deve criar condições necessárias para as crianças continuarem a aprender (Ministério da Educação, 1997).

Como nos afirma a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Artigo 2.º, Lei n.º5/1997 de 10 de fevereiro).

Na educação pré-escolar, um dos aspetos importantes a ter em consideração para a criança é a sua plena inserção na sociedade e o desenvolvimento de aprendizagens em torno das diferentes áreas de conteúdo. Assim, distinguem-se três áreas fundamentais: área de Formação Pessoal e Social, área de Expressão e de Comunicação e área de Conhecimento do Mundo (Ministério da Educação, 1997).

Assim sendo, a investigação proposta neste relatório tem como foco principal a utilização de jogos didáticos em termos de promoção de aprendizagens no âmbito das Ciências Sociais, que integram a área de conteúdo Conhecimento do Mundo.

Desta forma, iniciamos a investigação com a revisão da literatura, fazendo um enquadramento teórico do tema proposto, procurando obter conhecimento relacionados com o mesmo.

Numa fase posterior descrevemos a metodologia utilizada, ou seja, o tipo de estudo, a questão e os objetivos da investigação, o acesso ao campo e

os participantes no estudo, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados e a análise e o tratamento de dados.

Neste tipo de estudo importa definir os objetivos que orientaram o desenvolvimento do projeto. Para além da discussão sobre a utilização da área de interesse dos jogos em termos de promoção de aprendizagem no âmbito das Ciências Sociais e da relevância dos jogos didáticos em Educação Pré-Escolar, este estudo propõe-se contribuir também para cartografar as aprendizagens, no âmbito das Ciências Sociais, apoiadas pelos jogos didáticos disponíveis em salas de atividade para utilização autodirigida pelas crianças; apreciar a adequação da organização do ambiente educativo, em termos de acesso e tempo de envolvimento, à aprendizagem baseada nos jogos didáticos; identificar perspetivas de educadores de infância sobre contributos que a utilização de jogos didáticos proporciona relativamente a aprendizagens no âmbito das Ciências Sociais.

Numa fase final, serão apresentados os dados referentes à investigação e a análise dos mesmos, bem como as conclusões obtidas a partir deste.

Para além disso, depois de ser dada a resposta ao problema inicial, serão deixadas em aberto novas possibilidades de investigação relacionadas com questões que tenham surgido ao longo do estudo.

# 1. Ciências Sociais na Educação Pré-Escolar

## *1.1 A área de Conhecimento do Mundo*

Os seres humanos desenvolvem-se e aprendem em interação com o mundo que os rodeia e, por esse mesma razão, a criança quando inicia a educação pré-escolar já sabe muitas coisas sobre o “mundo” (Ministério da Educação, 1997).

A área de conteúdo de Conhecimento do Mundo, como definida pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997), enraíza-se na curiosidade natural das crianças e no seu desejo de saber e compreender porquê. Curiosidade que é fomentada e alargada na educação pré-escolar através de oportunidades de contactar com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo. Esta área, definida como uma sensibilização às ciências, poderá estar mais ou menos relacionada com o meio próximo, apontando para a introdução a aspetos relativos a diferentes domínios do conhecimento humano: a história, a sociologia, a geografia, a física, a química e a biologia que, mesmo elementares e adequados a crianças das idades abrangidas pela educação pré-escolar, deverão corresponder sempre a um grande rigor científico. Para além disso, a área de Conhecimento do Mundo inclui o alargamento de saberes básicos necessários à vida social que decorrem de experiências proporcionadas pelo contexto de educação pré-escolar ou que se relacionam com o seu meio próximo. Mas esta área supõe também a abordagem de aspetos científicos que ultrapassam a experiência direta das crianças e as suas vivências imediatas (Ministério da Educação, 1997).

Todos estes domínios referidos estão centrados na compreensão e clarificação do comportamento e das relações humanas, mas cada uma delas refere-se a um aspeto diferente (Ministério da Educação, 1997). A importância das Ciências Sociais nesta área de conteúdo é evidente, surgindo ainda reforçada pela articulação com a área de Formação Pessoal e Social.

A sensibilização às ciências parte dos interesses das crianças que o educador alarga e contextualiza, fomentando a curiosidade e o desejo de saber

mais. Também a área do Conhecimento do Mundo deverá permitir o contato com a atitude e metodologia própria das ciências e fomentar nas crianças uma atitude científica e experimental. Esta atitude significa seguir o processo de descoberta fundamentada que caracteriza a investigação científica. Assim, a partir de uma situação ou problema, as crianças terão oportunidade de propor explicações e de confrontar as suas perspectivas da realidade. O apoio do educador permite aprofundar as questões, facilitando a construção de conhecimentos mais rigorosos a partir do saber das crianças, permitindo também decidir se é eventualmente necessário recolher informações e onde (Ministério da Educação, 1997).

A multiplicidade de aspetos englobados pelo Conhecimento do Mundo, a diversidade de possibilidades que oferece, exige que o educador escolha criteriosamente quais os assuntos que merecem maior desenvolvimento, interrogando-se sobre a sua pertinência, as suas potencialidades educativas, a sua articulação com outros saberes e as possibilidades de alargar os interesses do grupo e de cada criança (Ministério da Educação, 1997).

### *1.2 Aprendizagem das crianças no âmbito das Ciências Sociais*

O conteúdo curricular dos estudos sociais a explorar e discutir durante os primeiros anos da infância é bastante extenso (Sunal, 2002).

Quando nascem, os bebés não têm nenhuma experiência do mundo fora do ventre da mãe. Passadas poucas semanas, eles comunicam, de uma forma clara, que estão a organizar as suas experiências e a ficarem familiarizados com o mundo que os rodeia. Estão a começar a compreender as suas experiências sensoriais e a desenvolver associações com base nas experiências que estão a adquirir (Heal & Cook, 2007).

Esta aprendizagem rápida é alimentada por todas as experiências da primeira infância. A importância destas experiências variará de criança para criança. Um dos desafios da educação de infância é perceber o crescimento deste conhecimento e desta compreensão. Por isso, um aspeto fulcral da prática educativa na educação de infância é proporcionar às crianças experiências relacionadas com aquilo que elas já sabem e que desenvolvam

esse conhecimento. É essencial usar e desenvolver as experiências relacionadas com espaços e tempos, as memórias que as crianças possuem e as histórias que ouvem e conseguem contar (Heal & Cook, 2007).

Muitas crianças em idade pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico sentem fascínio em conhecer o seu próprio passado de que não se recordam, facto que acontece porque as crianças começam a esquecer o seu passado mal acabam de o viver, uma vez que não o introduzem na memória a longo prazo (Ghiray, Altkin, Vaught & Poodin, 1976, citados por Sunal, 2002).

As crianças têm muitas dificuldades em compreender que os pais e familiares adultos já foram crianças. Parecem, de facto, alimentar duas ideias contraditórias. Por um lado, acreditam que o passado dum adulto se prolonga até um passado longínquo. Por outro, as crianças consideram praticamente impensável que o mundo tenha sido alguma vez diferente do que é agora. As visões contraditórias e os comentários que exprimem sugerem que não entendem as noções de tempo adequadamente. Desta forma, a exploração que as crianças fazem da história parece realmente afetada pela sua conceção de tempo (Sunal, 2002).

Pell (1965, citado por Sunal, 2002) sugere que a História ocupe um lugar diminuto no currículo dos estudos sociais para as crianças mais novas, já que estas são incapazes de raciocinar historicamente. Outros autores (Levstik & Pappas, 1987, Muir, 1985, Diem, 1982, Spieseke, 1963, citados por Sunal, 2002) exprimem um ponto de vista contrário, pois consideram que as crianças são capazes de compreender a História, quando ela é simplificada ou cuidadosamente apresentada (Sunal, 2002).

Hallam (1970, cit. por Sunal, 2002) considera que a compreensão do tempo e da História fazem parte do desenvolvimento cognitivo. Formulou a hipótese de que certos tipos de raciocínio histórico dependem de operações formais, porque os conceitos de tempo e os conceitos históricos estão por vezes interligados de forma complexa e abstracta (Sunal, 2002). A investigação de Hallam indica que a compreensão do tempo está ligada ao desenvolvimento do raciocínio lógico, o que implica que a compreensão que as crianças têm do tempo e da história esteja ligada ao seu desenvolvimento cognitivo (Sunal, 2002).

As crianças mais pequenas exploram fisicamente o seu meio de muitas maneiras – trepando, rastejando, saltando, etc. Esta exploração física é o começo da Geografia (Sunal, 1990, Sunal & Sunal, 1978, Sauvy & Sauvy, 1972, cit. por Sunal, 2002). Através da Geografia, as pessoas descrevem, explicam e estruturam as interações entre os objetos que existem fisicamente no espaço (Sunal, 1990, cit. por Sunal 2002). Brochert descreveu a Geografia como uma descrição dos aspetos físicos e culturais das formações populacionais e dos seus cenários naturais (1983, cit. por Sunal, 2002). Os conceitos geográficos assentam em conceitos de espaço que a criança desenvolve ao explorar o seu ambiente, exploração essa que se inicia muito cedo pelas crianças (Sunal, 1990, cit. por Sunal, 2002).

Apesar da compreensão das convenções de medição do tempo não se desenvolver rapidamente, as crianças pequenas demonstram claramente que conseguem compreender a natureza de uma sequência cronológica que fazem e que as ações têm consequências específicas. Todos estes elementos são cruciais para a compreensão histórica (Heal & Cook, 2007). Um outro aspeto significativo da aprendizagem do passado está relacionado com o facto de o passado já não estar disponível para ser diretamente estudado (Heal & Cook, 2007). As crianças conseguem debater o que é “velho” e o que é “novo” e falar acerca daquilo que está na base das suas apreciações. Crianças pequenas são capazes de ordenar sequencialmente itens, acontecimentos ou períodos históricos, muito antes de conseguirem fazer apreciações fiáveis acerca da data ou da duração (West, 1981, cit. por Heal & Cook, 2007).

Os estudos sociais são importantes para o desenvolvimento integral da criança durante os primeiros anos da infância e, por essa mesma razão, trata-se de uma área que necessita de se tornar parte importante dos currículos de Educação de Infância (Heal & Cook, 2007).

Os currículos de Educação de Infância sempre deram ênfase às experiências que, em primeira mão, concedem às crianças tempo, espaço e oportunidade de jogo para explorarem e desenvolverem as suas ideias acerca do mundo e para extraírem delas um significado. As crianças estão a começar a descentrar-se, a perceber que existem outros pontos de vista e estão a caminhar rumo à interpretação e representação simbólica. Ao planearem um currículo para a Educação de Infância, os educadores têm presenciado o

aumento do conhecimento e das capacidades baseadas no tempo e no espaço, no âmbito da área de aprendizagem “humana e social” (Heal & Cook, 2007).

O currículo de Educação de Infância precisa, então, de tirar partido e promover uma série de experiências ricas que desenvolvam ainda mais as ideias das crianças e o seu pensamento.

## 2. Importância e utilização de materiais didáticos

Mansutti (1994, cit. por Botas, 2008) defende que quanto mais a criança explora as coisas do mundo, mais capaz se torna de relacionar factos e ideias, retirando daí as suas próprias conclusões. Desta forma, o autor define material didático como um recurso utilizado durante a ação do professor em que se conjuga a aprendizagem e a formação. Chamorro (2003, cit. por Botas, 2008) salienta que o material didático não é em si um conhecimento, mas o meio que auxilia a construção do conhecimento e a sua compreensão. Graells afirma que tudo o que pode facilitar a aprendizagem, se for utilizado num contexto de formação específica, pode ser considerado um recurso educativo e que materiais didáticos são aqueles que foram criados especificamente para facilitar a aprendizagem (2000 cit. por Botas, 2008). O autor organiza as funções que os materiais didáticos podem desempenhar no ensino, salientando as seguintes: fornecer informação, construir guiões das aprendizagens dos alunos, proporcionar o treino e o exercício de capacidades e conhecimentos, proporcionar simulações, com o objetivo da experimentação, observação e interação, criar ambientes (Graells, 2000, cit. por Botas, 2008). Desta forma, conclui-se que os materiais didáticos são recursos, materiais manipuláveis, fichas e guiões de grupo e outros mais, que possibilitam ao professor desenvolver um ensino centrado no aluno e na sala de aula e que auxiliam a aprendizagem desenvolvendo uma atitude positiva nos alunos (Botas, 2008).

Diversos estudos têm mostrado que a utilização destes materiais é fundamental para uma aprendizagem bem sucedida, principalmente nos primeiros anos. No entanto, é de salientar que o seu uso não é garantia de uma aprendizagem significativa, é importante que sejam bem utilizados e concretizem objetivos educacionais específicos. Os materiais didáticos quando bem utilizados podem ajudar os alunos na construção de diversos conceitos, assim como na representação de conceitos já conhecidos, de modo a permitir uma melhor estruturação.

De acordo com o disposto no número 2 do artigo 27º do decreto-lei n.º147/97, de 11 de Junho, definir princípios pedagógicos, organizacionais e medidas de segurança a que deve obedecer o equipamento utilizado nos

diversos estabelecimentos de educação pré-escolar tornou-se necessário (Despacho conjunto n.º258/97 de 21 de Agosto - Normas de equipamento e material)

É indispensável definir critérios gerais aplicáveis ao equipamento necessário ao funcionamento da educação pré-escolar. Esta caracterização deve incidir sobre requisitos estéticos, ergonómicos e funcionais, evidenciando por exemplo as características de concepção, os materiais e os componentes, e tendo em conta a especificidade da educação pré-escolar e o escalão etário dos utilizadores (Despacho conjunto n.º258/97 de 21 de Agosto - Normas de equipamento e material).

O equipamento utilizado nos estabelecimentos de educação pré escolar constitui um meio de intervenção indirecta do educador de infância na sua acção pedagógica e didáctica, devendo por isso possuir características que se compatibilizem com o contexto social, cultural e geográfico do estabelecimento, com a metodologia utilizada, bem como com as orientações curriculares para este nível educativo (Despacho conjunto n.º258/97 de 21 de Agosto - Normas de equipamento e material).

As prioridades e os critérios na aquisição dos materiais, tomando em consideração o grupo e crianças, deve focar-se na qualidade estética, na resistência, na riqueza e variedade, na polivalência servindo mais do que um objectivo e na multigradação permitindo utilização de vários níveis de dificuldade. Para além disso, devem também ser consideradas características como a solidez, a estabilidade, a fácil conservação e a limpeza (Despacho conjunto n.º258/97 de 21 de Agosto - Normas de equipamento e material).

Os brinquedos, e cada uma das peças que o compõem, devem ser suficientemente sólidos e estáveis para resistirem a tensões e pressões sem se partirem ou danificarem (Despacho conjunto n.º258/97 de 21 de Agosto - Normas de equipamento e material).

Se brinquedos são sempre suportes de brincadeiras, a sua utilização deve criar momentos lúdicos de livre exploração, nos quais prevalece a incerteza do ato e não se procuram resultados. Porém, se os mesmos objetos servem como auxiliar da ação docente, procuram-se resultados em relação à aprendizagem de conceitos e noções ou, mesmo, ao desenvolvimento de alguma habilidade. Neste caso, o objeto conhecido como brinquedo não realiza

a sua função lúdica, e deixa de ser brinquedo para se tornar em material didático (Kishimoto, 2002).

Ou seja, sempre que um objecto é utilizado para a exploração de uma determinada temática, ele deixa de ser um simples brinquedo e passa a ser um material didático que auxilia o educador e a criança nas aprendizagens pretendidas. De qualquer forma, é necessário que este material seja bem utilizado para que a aprendizagem das crianças possa ser feita de uma forma lúdica e mais significativa.

## *2.1 Jogos didáticos*

O jogo reflete em cada momento a forma com que a criança atua, compreende e se relaciona com o mundo. O comportamento lúdico nasce com a criança e cresce com o interesse e a curiosidade de explorar o seu corpo e o mundo que a cerca. Essa curiosidade cresce saciando-se de conhecimento e oportunidades de aprendizagem. As características do jogo fazem com que ele mesmo seja um veículo de aprendizagem e comunicação, ideal para o desenvolvimento da personalidade e da inteligência emocional da criança. Divertir-se enquanto aprende e envolver-se com a aprendizagem fazem com que a criança cresça, mude e participe ativamente no processo educativo (Ortiz, 2005).

A importância e a necessidade do jogo como meio educativo foi além do reconhecimento e converteu-se num direito inalienável das crianças. “Os Estados Partes 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” (Artigo 31.º, Convenção sobre os Direitos da Criança, 1990).

A variedade de jogos conhecidos como faz-de-conta, simbólicos, motores, sensório-motores, intelectuais ou cognitivos, de exterior, de interior, individuais ou coletivos, metafóricos, verbais, de palavras, políticos, de adultos, de animais, de salão e inúmeros outros mostra a complexidade de fenómenos

incluídos na categoria jogo. A existência de regras em todos os jogos é uma característica marcante (Kishimoto, 2002).

Preocupado em explicitar o jogo, Henriot acompanha o raciocínio de Wittgenstein e identifica, dentro da multiplicidade de concepções sobre o jogo, o eixo comum que as unem: todo e qualquer jogo se diferencia de outras condutas por uma atitude mental caracterizada pelo distanciamento da situação, pela incerteza dos resultados e pela ausência de obrigação no seu envolvimento (1989, cit. por Kishimoto, 2002).

Para Fromberg, o jogo infantil inclui as seguintes características: *simbolismo*, ao representar a realidade e atitudes; *significação*, uma vez que permite relacionar ou expressar experiências; *atividade*, ao permitir que a criança faça coisas; *voluntário ou intrinsecamente motivado*, ao incorporar os motivos e interesses das crianças; *regrado*, de modo implícito ou explícito; e *episódico*, caracterizado por metas desenvolvidas espontaneamente (1987, cit. por Kishimoto, 2002).

Kishimoto (2002) distingue o conceito de brinquedo, brincadeira e jogo infantil. Para ele, o brinquedo é entendido sempre como objeto, suporte de brincadeira, a brincadeira como a descrição de uma conduta estruturada, com regras e o jogo infantil para designar tanto o objeto, como as regras do jogo da criança.

No jogo estão presentes duas funções. A função lúdica, pois o jogo propicia a diversão, o prazer e até o desprazer quando escolhido voluntariamente, e a função educativa, uma vez que o jogo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo no seu saber, nos seus conhecimentos e na sua apreensão do mundo (Campagne, 1989, cit. por Kishimoto, 2002).

Vial observa uma variante no emprego dos jogos na educação: o jogo didático como modalidade destinada exclusivamente à aquisição de conteúdos, diferenciando-o do jogo educativo. O segundo, mais dinâmico, envolve ações ativas das crianças, permite exploração e tem múltiplos efeitos na esfera corporal, cognitiva, afetiva e social. O primeiro, mais restrito, pela sua natureza associada ao ensino de conteúdos, torna-se, no seu entender, inadequado para o desenvolvimento infantil por limitar o prazer e a livre iniciativa da criança e torna-se muitas vezes monótono e cansativo (1981, cit. por Kishimoto, 2002).

Segundo a obra referida anteriormente de Kishimoto (2002), o jogo educativo aparece com dois sentidos:

- Sentido amplo: como material ou situação que permite a livre exploração em recintos organizados pelo professor, visando o desenvolvimento geral da criança;

- Sentido restrito: como material ou situação que exige ações orientadas com vista à aquisição ou treino de conteúdos específicos ou de habilidades intelectuais.

Entre os inúmeros jogos utilizados na educação e que aparecem com bastante frequência na educação infantil, estão os de regras, os de construção, os tradicionais infantis e os de faz-de-conta. O jogo tradicional infantil é um tipo de jogo livre, espontâneo, no qual a criança brinca pelo prazer de o fazer (Kishimoto, 2002). Os jogos de construção são considerados de grande importância por enriquecer a experiência sensorial, estimular a criatividade e desenvolver habilidades da criança, conforme o programa de educação infantil descrito por Chauncey (1979, cit. por Kishimoto, 2002).

Com o jogo, as crianças expressam-se de forma natural, pois escolhem uma solução adequada às suas necessidades e possibilidades, uma solução saudável. O jogo promove habilidades sociais, ajuda a canalizar, reduzir ou processar condutas agressivas, aumenta a autoestima, fomenta as relações sociais frutíferas, promove a participação e a atividade, gera valores humanos positivos para a vida e, por fim, melhora a saúde física e emocional (Ortiz, 2005).

Desenvolver a inteligência emocional, fomentar a curiosidade, estimular o sentido de humor, bem como o estado de espírito, além de alcançar a felicidade são objetivos prioritários da educação para evitar o fracasso escolar. Nesse caso, a ferramenta-chave para a aprendizagem é o jogo, tal como afirma Ortiz (2005).

Desta forma, percebemos que o jogo é um elemento muito importante no desenvolvimento da criança pois enquanto joga ela aprende e diverte-se.

Os jogos didáticos não são apenas uma forma de diversão. Constituem uma ferramenta muito importante no processo de ensino-aprendizagem, estimulando o desenvolvimento psicológico, motor, físico, intelectual, social e cognitivo das crianças de uma forma divertida e descontraída.

O jogo didático nada mais é do que um jogo com a finalidade educativa.

Robaina (2008, cit. por Coelho, Ramos & Santos, 2011) defende a utilização dos jogos pedagógicos, afirmando que estes são uma alternativa viável e promissora, já que podem ser confeccionados com materiais que fazem parte do ambiente de sala de aula.

Atualmente, é necessário que o educador repense nas metodologias de ensino porque o quadro, o giz e a saliva nem sempre conseguem atrair a atenção das crianças.

## *2.2 Jogo na Educação Pré-Escolar*

Alain (1957, cit. por Kishimoto, 2002) defende a utilização do jogo na escola. Justifica-se, afirmando que o jogo favorece a criança pelo erro e estimula a exploração e a solução de problemas. O jogo, por ser livre de pressões e avaliações, cria um clima adequado para a investigação e procura de soluções. O benefício do jogo está nessa possibilidade de estimular a exploração na procura de respostas e em não constranger a criança quando erra.

A organização de espaços adequados para estimular brincadeiras constitui hoje uma das preocupações da maioria dos educadores e profissionais de instituições infantis. Nessa organização do espaço, Campagne alerta para a necessidade de analisar algumas componentes como: a disponibilidade de materiais, o nível de verbalização entre adultos e crianças e os aspetos educativos e corporais para estimular brincadeiras (1989, cit. por Kishimoto, 2002).

O suporte material deve incluir locais apropriados, dotados de estantes para comportar diferentes tipos de brinquedos, dispostos de modo acessível às crianças e espaços para o seu uso. A verbalização do professor deve incidir sobre a valorização de características e possibilidades dos brinquedos e possíveis estratégias de exploração (Kishimoto, 2002).

Na organização do ambiente educativo como perspectivada pelas OCEPE (Ministério da Educação, 1997), é sugerida a criação de espaços significativos para as crianças em que se possam desenvolver atividades e

projetos de sua iniciativa. Desta forma, entre as várias áreas de interesse usualmente construídas nos jardins de infância, surge uma área de interesse, na maior parte das vezes denominada por “cantinho dos jogos”, onde é dada a possibilidade à criança de escolher os jogos a realizar. A reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais permite que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo. Esta reflexão sobre o espaço, materiais e sua organização é condição indispensável para evitar espaços estereotipados e padronizados que não são desafiadores para as crianças (Ministério da Educação, 1997). O processo de aprendizagem implica também que as crianças compreendam como está organizado o espaço e como pode ser utilizado e que participem nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar (Ministério da Educação, 1997).

A distribuição do tempo relaciona-se com a organização do espaço pois a utilização do tempo depende das experiências e oportunidades educativas proporcionadas pelos espaços. O tempo, o espaço e a sua articulação deverão adequar-se às características do grupo e necessidades de cada criança (Ministério da Educação, 1997). O tempo educativo tem, em geral, uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade. A sucessão de cada sessão tem um determinado ritmo existindo uma rotina que é educativa, porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer durante os vários momentos. As referências temporais são securizantes para a criança e servem como fundamento para a compreensão do tempo (Ministério da Educação, 1997). Na organização do tempo em rotina educativa, é comum estabelecer-se um momento em que as crianças podem realizar atividades autodirigidas nas várias áreas de interesse da sala de atividades, incluindo a dos jogos. Em algumas instituições, o momento que antecede o acolhimento é destinado apenas à realização de jogos. As atividades realizadas nesta área são, por norma, auto-dirigidas, contudo existem regras que as crianças têm de cumprir, quer referentes aos próprios jogos quer estabelecidas pelo grupo para o funcionamento e convívio na sala de atividades, no âmbito da aprendizagem de vivências democráticas (Ministério da Educação, 1997).

## 3. Metodologia

### *3.1 Tipo de estudo*

A investigação proposta tem como foco principal a utilização de jogos didáticos em termos de promoção de aprendizagens no âmbito das Ciências Sociais, que integram a área de conteúdo Conhecimento do Mundo, na Educação Pré-Escolar.

Neste sentido, num primeiro momento foi feita uma análise dos jogos existentes num jardim de infância e numa fase posterior foi realizada uma entrevista à educadora do mesmo. Este estudo tem um carácter qualitativo, ou seja, a abordagem metodológica é indutiva, naturalística e interpretativa, feita a partir da análise das observações e experiências vividas (Sampieri, Collado, & Lucio, 2006).

### *3.2 Questão e objetivos*

Toda a investigação científica tem início com a escolha e definição de um problema. Desta forma, sabendo que a função dos materiais didáticos e dos jogos didáticos é apoiar a aprendizagem e a compreensão de temas e conteúdos de uma forma mais significativa, e que uma das áreas de conteúdo na Educação Pré-Escolar é o Conhecimento do Mundo que engloba as Ciências Sociais, a questão proposta para esta investigação foi: “De que forma a utilização de materiais didáticos, mais concretamente jogos didáticos, apoia as aprendizagens na área das Ciências Sociais, no âmbito da Educação Pré-escolar?”.

De acordo com o problema enunciado, importa definir os objetivos que orientaram o desenvolvimento do projeto. Para além da discussão sobre a utilização da área de interesse dos jogos em termos de promoção de aprendizagem no âmbito das Ciências Sociais e da relevância dos jogos didáticos em Educação Pré-Escolar, este estudo propõe-se contribuir para:

a) cartografar o potencial de aprendizagens, no âmbito das Ciências Sociais, apoiadas pelos jogos didáticos disponíveis numa sala de atividades para utilização autodirigida pelas crianças;

b) identificar perspetivas de uma educadora de infância sobre contributos que a utilização de jogos didáticos proporciona relativamente a aprendizagens no âmbito das Ciências Sociais.

### *3.3 Acesso ao campo e participantes*

O estudo foi desenvolvido numa sala de jardim de infância na qual a investigadora tinha desenvolvido atividades de iniciação à prática profissional, em unidades curriculares anteriores. Deste modo, existia algum conhecimento do funcionamento pedagógico da sala e uma relação com a educadora de infância que facilitaram a recolha e compreensão dos dados. Apesar da recolha de dados ter sido feita depois do referido estágio, houve um semestre de observação das atividades das crianças na sala de jogos que não é utilizada como fonte principal de dados, mas que foi mobilizada para as decisões empreendidas.

Em termos de autorização, solicitou-se à educadora de infância a sua colaboração no estudo, apresentando os principais objetivos e as formas de recolha de dados para seu esclarecimento e consentimento informado.

Em horários em que as crianças não se encontravam no jardim de infância, procedeu-se à análise dos jogos no próprio local, ou seja, na sala de atividades, podendo-se observar a sua disponibilização na área dos jogos. A entrevista foi realizada, igualmente, no contexto de prática mas sem interferir com as atividades do grupo.

### *3.4 Técnicas e instrumentos de recolha de dados*

Num primeiro momento, procedeu-se à construção de uma grelha de observação em que se indicavam aspetos a serem observados, determinando-se categorias e subcategorias de análise (Sampieri, Collado, & Lucio, 2006). Para esta etapa, recorreu-se a uma observação estruturada, pois o observador

sabia previamente o que ia observar e organizou as categorias de observação de acordo com os objetivos pretendidos (Cohen, Manion, & Morrison, 2000). Com base nessa grelha, procedeu-se a uma análise dos jogos existentes na sala de atividades do jardim de infância.

A grelha de análise inclui vários parâmetros que são apresentados no capítulo dos resultados. Um dos parâmetros refere-se às metas de aprendizagem (Ministério da Educação, 2010) para as quais o jogo didático potencialmente contribui. Para a seleção das metas de Conhecimento do Mundo a considerar para o âmbito das Ciências Sociais, solicitou-se a dois especialistas da área de formação de professores em Estudo do Meio/Conhecimento do Mundo da ESEV que seleccionassem as metas que mais se adequavam às aprendizagens das Ciências Sociais e/Ou das Ciências Naturais. Fez-se um pedido equivalente a duas especialistas da Educação Pré-Escolar, uma da formação de professores e uma a exercer funções de educadora de infância no sistema educativo. Da análise das opções empreendidas pelas quatro especialistas, elaborou-se a lista de metas a considerar na análise dos jogos – menor do que a lista total de metas para Conhecimento do Mundo – focadas no âmbito das Ciências Sociais (Anexo 1).

As metas têm uma formulação fixada posterior à elaboração da maioria dos jogos, o que justifica que não exista referência às mesmas na informação dos jogos. Antecipa-se, ainda, que essa discrepância temporal justifique a pouca relação entre os jogos e a forma como as metas apresentam e relacionam os conteúdos de ciências sociais. Por exemplo, identificaram-se jogos que apresentam as quatro estações do ano. Nas metas, este conteúdo surge na meta final 7, “a criança distingue unidades de tempo básicas (dia e noite, manhã e tarde, semana, estações do ano, ano)”, enquanto unidade de tempo – não focando a identificação dos nomes das estações – e na meta final 34, “a criança identifica sequências de ciclos de vida de diferentes fenómenos que estão relacionados com a sua vida diária (exemplos: a noite e o dia, as estações do ano, os estados do tempo, com a forma de vestir, com as actividades a realizar)”, enquanto ciclo ou padrão que influencia a sua vida – alargando, portanto, a compreensão que se pretende do conceito para além da identificação dos nomes das estações e algumas das suas características.

Assim, nos documentos orientadores para a Educação Pré-escolar, muito em função do 1.º Ciclo do Ensino Básico, os conteúdos das metas já eram abordados no âmbito das Ciências Sociais na Educação Pré-escolar. A novidade que as metas trouxeram foi o estabelecimento de um nível de domínio de cada conteúdo, ou seja, as expectativas de aprendizagem e desempenho para as crianças.

Esta situação criou-nos uma limitação na utilização das metas pois dificilmente os jogos estão perfeitamente alinhados com o nível de desempenho previsto por estas. Contudo, permitiu-nos fazer uma associação dos jogos aos conteúdos que estão plasmados nas diferentes metas.

Podemos então distinguir dois tipos de jogos: os jogos que contribuem formalmente para a aprendizagem formulada pela meta e os jogos que contêm conteúdos próximos dos conteúdos incluídos no desempenho das metas, sendo que estes últimos foram a opção do estudo, uma vez que, encontrar jogos perfeitamente alinhados com a aprendizagem formulada pela meta não era possível.

Na fase seguinte, realizou-se uma entrevista à educadora do mesmo jardim de infância. Esta entrevista visou esclarecer vários tópicos, entre os quais se destaca o critério de seleção dos jogos no ambiente educativo, a forma de utilização dos jogos implementados e a relevância dos jogos para a aprendizagem na área de Conhecimento do Mundo (Ciências Sociais). Realizou-se uma entrevista semiestruturada, ou seja, o entrevistador orientou-se por um guião com os tópicos principais do tema a abordar, não implicando respostas breves e formais (Ketele, 1998).

### *3.5 Procedimentos para a análise e tratamento de dados*

A análise e tratamento dos dados do primeiro momento, de análise dos jogos, implicou mobilizar uma análise estatística descritiva, a partir da análise de conteúdo realizada aos jogos. No segundo momento, foi feita uma análise de conteúdo à entrevista feita com a educadora.

A análise estatística descritiva consiste na recolha, análise e interpretação de dados numéricos através da criação de instrumentos

adequados (Reis, 1996). Para este tipo de estudo, prevê-se a descrição dos dados através da distribuição de frequências.

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de tratamento de informação que pode integrar vários procedimentos de investigação (Vala, 1986). É considerada uma dimensão descritiva que visa dar conta do que nos foi narrado (Guerra, 2006) e que revela a sua função característica de redução de informação, segundo determinadas regras, ao serviço da sua compreensão (Esteves, 2006) e uma dimensão interpretativa que decorre das interrogações do analista face a um objecto de estudo, com recurso a um sistema de conceitos teórico-analíticos cuja articulação permite formular regras de inferência (Guerra, 2006).

Depois de analisar todos os jogos existente no jardim de infância alvo da investigação, a selecção dos jogos ligados às Ciências Sociais foi feita em várias fases distintas. Inicialmente, do total de jogos existentes foram rejeitados aqueles que não tinham qualquer ligação à área de Conhecimento do Mundo. Dentro desses, foram retirados para análise os que estavam mais focados nas Ciências Sociais. Posto isto, foi feita uma nova análise para perceber aqueles que correspondiam efectivamente a uma meta.

Numa última etapa foram então separados os que eram representações promotoras de aprendizagem das Ciências Sociais e os que pela forma de jogar têm potencial de aprendizagem nas Ciências Sociais.

Para uma melhor análise dos materiais seleccionados para o estudo, tornou-se necessário categorizar o conjunto dos materiais e desta forma apresentam-se duas categorias:

- Categoria 1: Materiais que pela forma de jogar têm potencial de aprendizagem nas Ciências Sociais.
- Categoria 2: Materiais cujas representações são promotoras de aprendizagens das Ciências Sociais

Na primeira categoria, incluímos os materiais que têm características de jogos pois têm uma condição de vitória, têm um modo de jogar e ao jogar a criança precisa de usar conhecimentos das Ciências Sociais para conseguir responder ou avançar no jogo ou aprende através do que joga. A aprendizagem é feita através do modo de jogar.

De forma a organizar os materiais pertencentes a esta categoria, tornou-se necessário criar grupos onde todos os jogos se encaixassem. Desta forma, construíram-se as seguintes categorias:

- A criança e os objectos do quotidiano;
- Processos de crescimento e desenvolvimento do ser vivo;
- Autonomia;
- Rotina diária;
- Reciclagem;
- Tempo cronológico;
- Profissões e serviços;
- Organização social;
- Gestão financeira.

Na segunda categoria, foram incluídos os materiais cuja relação com as Ciências Sociais é apenas a representação de imagens reais ou desenhos de conteúdos relacionados com as metas das Ciências Sociais. A aprendizagem é feita através da análise da imagem ou representação.

Também nesta fase achámos necessário criar subcategorias que integrassem todos os materiais. Construíram-se então quatro grupos:

- Higiene Pessoal;
- Profissões e serviços;
- Quinta de animais (foi considerado porque é algo organizado pelo ser humano, enquanto o fundo do mar ou a representação de os outros animais aleatórios não têm uma influência humana propriamente dita);
- Situações da comunidade próxima e do quotidiano da criança (fazer piqueniques, ir ao jardim zoológico, ir à praia ou brincar no parque são atividades relacionadas com o conhecimento do meio próximo e das pertenças a grupos sociais).

## 4. Apresentação e Discussão dos dados

### *4.1. Análise dos jogos pelo potencial de aprendizagem referenciado às metas de aprendizagem*

Tal como foi referido na metodologia, para uma melhor análise dos materiais seleccionados para o estudo, tornou-se necessário categorizar o conjunto dos materiais e desta forma surgiram duas categorias:

- Categoria 1: Materiais que pela forma de jogar têm potencial de aprendizagem nas Ciências Sociais.

- Categoria 2: Materiais cujas representações são promotoras de aprendizagens das Ciências Sociais

Na primeira categoria incluímos os materiais que têm características de jogos pois têm uma condição de vitória, têm um modo de jogar e ao jogar a criança precisa de usar conhecimentos das Ciências Sociais para conseguir responder ou avançar no jogo ou aprende através do que joga. A aprendizagem é feita através do modo de jogar.

Para além disso, tornou-se necessário criar grupos onde todos os jogos se encaixassem e criámos nove categorias:

1) A criança e os objectos do quotidiano - um material;

*Meta Final 4 - No final da educação pré-escolar, a criança identifica elementos conhecidos numa fotografia e confronta-os com a realidade observada.*

2) Processos de crescimento e desenvolvimento do ser vivo - quatro materiais;

*Meta Final 21 - No final da educação pré-escolar, a criança reconhece que o ser humano tem necessidades fisiológicas (sede, fome, repouso...), de segurança (abrigo e proteção), sociais (pertença e afeto...), de estima (reconhecimento, estatuto...) e de autorrealização e que passa por um processo de crescimento e desenvolvimento, explicando semelhanças e diferenças entres estas necessidades humanas e as de outros seres vivos.*

3) Autonomia - um material;

Meta Final 34 - *No final da educação pré-escolar, a criança identifica sequências de ciclos de vida de diferentes fenómenos que estão relacionados com a sua vida diária (exemplos: a noite e o dia, as estações do ano, os estados de tempo, com a forma de vestir, com as atividades a realizar).*

4) Rotina diária - um material;

Meta Final 8 - *No final da educação pré-escolar, a criança nomeia, ordena e estabelece sequências de diferentes momentos da rotina diária e reconhece outros momentos importante de vida pessoal e da comunidade (exemplos: aniversários e festividades).*

5) Reciclagem - um material;

Meta final 32 – *No final da educação pré-escolar, a criança descreve a importância da separação dos resíduos sólidos domésticos, identificando os materiais a colocar em cada um dos ecopontos.*

6) Tempo cronológico - dois materiais;

Meta Final 7 - *No final da educação pré-escolar, a criança distingue unidades de tempo básicas (dia e noite, manhã e tarde, semana, estações do ano, ano).*

7) Profissões e serviços - dois materiais;

Meta Final 26 - *No final da educação pré-escolar, a criança identifica algumas profissões e serviços no seu meio familiar e local, ou noutros que conheça.*

8) Organização social - um material;

Meta Final 4 - *No final da educação pré-escolar, a criança identifica elementos conhecidos numa fotografia e confronta-os com a realidade observada.*

9) Gestão financeira – um material.

Meta Final 26 - *No final da educação pré-escolar, a criança identifica algumas profissões e serviços no seu meio familiar e local, ou noutros que conheça.*

Na segunda categoria, foram incluídos os materiais cuja relação com as Ciências Sociais é apenas a representação de imagens reais ou desenhos de conteúdos relacionados com as metas das Ciências Sociais. A aprendizagem é feita através da análise da imagem ou representação.

Também nesta fase surgiram 4 categorias:

1) Higiene Pessoal – cinco materiais;

Nesta subcategoria está presente a meta final 35 – *No final da educação pré-escolar, a criança usa e justifica algumas razões de práticas de higiene corporal, alimentar, saúde e segurança (...).*

Para além disso, um dos puzzles representa uma criança em cadeira de rodas e por isso, podemos associar a este material a meta final 36 -*No final da educação pré-escolar, a criança reconhece a diversidade de características e hábitos de outras pessoas e grupos, manifestando atitudes de respeito pela diversidade.*

Todos os jogos são puzzles e através deles a criança reconhece algumas práticas de higiene que utiliza no quotidiano e que são importantes para a sua saúde.

2) Profissões e serviços – catorze materiais;

Nesta subcategoria está presente a meta final 26 – *No final da educação pré-escolar, a criança identifica algumas profissões e serviços no seu meio familiar e local, ou noutros que conheça.*

Todos os jogos são puzzles e nestes materiais a criança reconhece profissões e serviços existentes na sociedade.

### 3) Quinta de animais – quatro materiais.

A quinta de animais foi considerado porque é algo organizado pelo ser humano, enquanto o fundo do mar ou a representação de os outros animais aleatórios não têm uma influência humana propriamente dita.

Nesta subcategoria está presente a meta final 9 - *No final da educação pré-escolar, a criança identifica algumas diferenças e semelhanças entre meios diversos (...) – e a meta final 36 - No final da educação pré-escolar, a criança reconhece a diversidade de características e hábitos de outras pessoas e grupos, manifestando atitudes de respeito pela diversidade.*

Todos os jogos são puzzles.

Estes materiais representam um modo de vida diferente daqueles que a maioria das crianças do jardim de infância onde decorreu a investigação tem. Trata-se de uma actividade que maioritariamente ocorre no meio rural, e são representados animais que não podem existir no centro de uma cidade. Ou seja, através destes materiais a crianças verificam que existem diferenças entre os meios mais rurais e os meios mais urbanos e que existem pessoas com hábitos e modos de vida diferentes.

### 4) Situações da comunidade próxima e do quotidiano da criança - treze materiais.

Fazer piqueniques, ir ao jardim zoológico, ir à praia ou brincar no parque (6 materiais) são actividades relacionadas com o conhecimento do meio próximo e das pertenças a grupos sociais. Daí, a estes materiais associamos a meta final 20 - *No final da educação pré-escolar, a criança expressa um sentido de conhecimento de si mesmo e de pertença a um lugar e a um tempo* e a meta final 31 - *No final da educação pré-escolar, a criança situa-se socialmente numa família (relacionando graus de parentesco simples) e também noutros grupos sociais de pertença, reconhecendo a sua identidade pessoal e cultural.*

Para além destes seis materiais, existem ainda mais sete. Um representa uma festividade (aniversário), três estão relacionados com a rotina diária das crianças, dois apresentam-nos vários meios de transporte e um representa uma das estações do ano (outono). Por isso, para além das metas em cima enunciadas pode também considerar-se a meta final 7 – *No final da educação pré-escolar, a criança distingue unidades de tempo básicas (dia e*

noite, manhã e tarde, semana, estações do ano, ano) e a meta final 8 - No final da educação pré-escolar, a criança nomeia, ordena e estabelece sequências de diferentes momentos da rotina diária e reconhece outros momentos importante de vida pessoal e da comunidade (exemplos: aniversários e festividades).

#### 4.2. Análise dos jogos segundo tipo, material e forma

A análise dos dados observados foi apoiada com a entrevista realizada à educadora de infância responsável pela sala onde decorreu o estudo (anexo 3 e 4).

Dos 72 jogos analisados e existentes no jardim de infância onde decorreu o estudo obtivemos a seguinte organização (Tabela 1):

**Tabela 1 - Distribuição dos jogos por categorias**

	<b>Categoria 1: Materiais que pela forma de jogar têm potencial de aprendizagem nas Ciências Sociais.</b>	<b>Categoria 2: Materiais cujas representações são promotoras de aprendizagens das Ciências Sociais</b>	<b>Jogos sem relação com as Ciências Sociais</b>	<b>Total</b>
<b>N.º de jogos</b>	<b>14</b>	<b>36</b>	<b>22</b>	<b>72</b>
<b>%</b>	<b>19%</b>	<b>50%</b>	<b>31%</b>	<b>100%</b>

Destes jogos, 31% não têm qualquer ligação com a área de Ciências Sociais.

Embora os restantes 69% estejam relacionados com a área referida, 50% apenas apresentam representações de imagens reais ou desenhos de conteúdos relacionados com as metas das Ciências Sociais e a aprendizagem é feita através da análise da imagem ou representação. Os restantes 19%, são materiais que têm características de jogo pois têm uma condição de vitória e

têm um modo de jogar em que criança precisa de usar conhecimentos das Ciências Sociais.

Segunda a Educadora, embora sejam minoritários, ainda existem bastantes puzzles que abordam conteúdos das Ciências Sociais. Acredita também que a pouca existência de jogos relacionados com esta área é um problema geral e não propriamente deste jardim porque se foca muito o Conhecimento do Mundo em geral e as Ciências Sociais são mais negligenciadas.

Analisando os dados obtidos é interessante perceber que cerca de 81% dos jogos existentes na sala onde decorreu o estudo são puzzles e este tipo de jogo é apontado como uma excelente material para o desenvolvimento de várias capacidades nas crianças. Desenvolve capacidades cognitivas, capacidades motoras no ato de agarrar as peças e colocá-las nos sítios certos, capacidades sociais pois os puzzles são um ótimo material para promover a cooperação, entre outras.

**Tabela 2 - Distribuição dos jogos por tipo de jogo**

	Jogos	Puzzles	Total
N.º de jogos	14	58	72
%	19%	81%	100%

Quando questionada, a educadora afirmou que a existência de uma grande quantidade de puzzles não é propriamente uma escolha intencional mas este acaba por ser o jogo que mais aparece no mercado e mais se adequa aos critérios das duas educadoras do jardim em estudo. Para elas, a temática é muito importante e no leque de jogos que encontram os puzzles são os que mais surgem ligados às temáticas que querem abordar. Para além disso, defende que o puzzle tem um grande potencial. Desenvolve a motricidade, incentiva a cooperação, tem características transversais a várias áreas.

No total dos jogos existentes neste jardim de infância, e muito pelo facto da maioria deles serem puzzles, apenas 11% se referem a jogos de competição.

**Tabela 3 - Distribuição dos jogos por relação entre jogadores**

<b>Tipo de jogo</b>	<b>Cooperação</b>	<b>Competição</b>	<b>Total</b>
<b>N.º de jogos</b>	64	8	72
<b>%</b>	89%	11%	100%

Estes 11% equivalem a 8 jogos e grande parte deles tem um máximo de 4 jogadores.

**Tabela 4 - Distribuição dos jogos por número de jogadores**

<b>N.º de jogadores</b>	<b>2 a 6</b>	<b>2 a 4</b>	<b>Indeterminado</b>	<b>Total</b>
<b>N.º de jogos</b>	1	6	1	8
<b>%</b>	12,5%	75%	12,5%	100%

Relativamente aos materiais destes jogos, a madeira é predominante, com uma percentagem que ronda os 53%. Também existe uma grande percentagem de jogos feitos em plástico e embora estes materiais sejam pouco maleáveis, são mais seguros, duradouros e menos propensos a danos do que, por exemplo, o cartão.

**Tabela 5 - Distribuição dos jogos por material**

<b>Material</b>	<b>Vários</b>	<b>Plástico</b>	<b>Madeira</b>	<b>Cartão</b>	<b>Total</b>
<b>N.º de jogos</b>	1	21	38	13	72
<b>%</b>	1%	29%	52%	18%	100%

Todos os jogos têm uma textura macia e desta forma a criança apenas contacta com um tipo de textura, sendo que o defendido por vários autores é que as crianças nesta faixa etária devem ter contacto e manipular objectos de diversas texturas.

Contudo existem outros materiais na sala, para além dos jogos, que poderão servir para satisfazer esta necessidade. São os educadores que assumem um papel central em relação às atividades que podem promover a estimulação sensorial da criança. A estimulação da percepção táctil, onde se pode enquadrar o contacto com diversas texturas, é importante para o desenvolvimento da criança na educação pré-escolar, pois desenvolve o componente motor e cognitivo da criança contribuindo para uma aprendizagem mais enriquecida (Silva, Silva & Barbosa, 2010).

Em entrevista com a educadora, tentámos perceber quais os critérios que eram utilizados para a aquisição dos jogos, e o porquê de optar por materiais em madeira. A educadora explicou que ao comprar os jogos procura ir ao encontro de temáticas relacionados com áreas onde geralmente as crianças demonstram mais dificuldades, contudo alguns dos jogos adquiridos não têm propriamente uma temática em si mas desenvolvem outras capacidades importantes como, por exemplo, a motricidade fina, a criatividade, a imaginação. Para além disso, preocupa-se em comprar jogos de qualidade. Opta por materiais em madeira porque embora sejam mais caros são muito mais duráveis. Antigamente utilizava muito os jogos de cartão porque eram mais acessíveis mas estragavam-se muito rápido.

#### *4.3. Análise dos jogos por categoria – modo de jogar e representação*

Os jogos seleccionados para a categoria 1 (materiais que pela forma de jogar têm potencial de aprendizagem nas Ciências Sociais) são maioritariamente feitos de madeira, com uma percentagem de 64%. Os restantes 36% representam jogos construídos em cartão e, segundo a educadora, alguns destes foram oferecidos pelas próprias crianças porque já não compra jogos feitos com este material há muito tempo.

**Tabela 6 - Distribuição dos jogos da categoria 1 por material**

Material	Cartão	Madeira	Total
N.º de jogos	5	9	14
%	36%	64%	100%

Qualquer um dos materiais usados para a sua construção apresenta uma textura macia.

Relativamente ao exterior do jogo, as percentagens encontram-se equilibradas, como podemos observar na tabela seguinte.

**Tabela 7 - Distribuição dos jogos da categoria 1 pelo tipo de arrumação**

Exterior do jogo	Caixa	Tabuleiro	Total
N.º de jogos	7	7	14
%	50%	50%	100%

Dos 14 jogos, metade possuem uma caixa de cartão onde o jogo deve ser guardado e a outra metade apenas possui um tabuleiro de madeira obrigando à sua organização antes da arrumação.

Destes jogos, seleccionados como estimuladores de aprendizagens no âmbito das Ciências Sociais, apenas 4 são jogos de competição.

**Tabela 8 - Distribuição dos jogos da categoria 1 pela relação entre jogadores**

Tipo de jogo	Cooperação	Competição	Total
N.º de jogos	10	4	14
%	71%	29%	100%

Mais uma vez, esta baixa percentagem de jogos de competição está relacionada com a grande proporção de puzzles que compõem a totalidade dos jogos existentes no jardim de infância em estudo.

Dos 4 jogos de competição a maioria destina-se a um máximo de 4 jogadores.

**Tabela 9 - Distribuição dos jogos da categoria 1 pelo número de jogadores**

N.º de jogadores	2 a 6	2 a 4	Total
N.º de jogos	1	3	4
%	25%	75%	100%

Relativamente à forma do jogo baseámo-nos na visualização do mesmo depois de terminado.

**Tabela 10 - Distribuição dos jogos da categoria 1 pela forma**

Forma	Retangular	Quadrangular	Circular	Irregular	Total
N.º de jogos	8	4	1	1	14
%	57%	29%	7%	7%	100%

Referimo-nos a visualização do jogo depois de terminado porque em alguns materiais a forma da peça não coincide com o resultado final.

Destacamos, por exemplo, a unidade presente na coluna denominada de “circular”. Neste caso, o jogo é um puzzle que quando é finalizado tem a forma de um círculo. Contudo, as peças deste têm uma forma triangular.

A forma retangular é predominante nestes jogos com uma percentagem de 57%, que equivale a um total de 8 jogos.

Para além desta, a forma quadrangular também possui alguma evidência neste conjunto de jogos com uma percentagem de 29% correspondente a 4 jogos.

Relativamente aos 36 jogos que incluímos na categoria 2 (materiais cujas representações são promotoras de aprendizagens das Ciências Sociais) é importante referir que todos eles são puzzles e desta forma a totalidade deste conjunto refere-se a jogos de cooperação.

Mais uma vez, tal como na categoria anterior todos os jogos têm uma textura macia, porque os materiais de que são feitos assim o permite.

**Tabela 11 - Distribuição dos jogos da categoria 2 pelo tipo de material**

Material	Madeira	Plástico	Cartão	Total
<b>N.º de jogos</b>	12	19	5	36
<b>%</b>	33%	53%	14%	100%

Nesta categoria, a maioria dos jogos são feitos de plástico, com uma percentagem de 53%. Embora seja um material pouco maleável é mais resistente e duradouro tal como a madeira, algo que nesta faixa etária se torna relevante. Repare-se que os jogos construídos em cartão se apresentam mais danificados do que qualquer um dos outros. Isto deve-se ao facto do cartão ser um material mais sensível e mais susceptível a danos nas mãos das crianças, daí resulta o facto de a educadora não adquirir este tipo de materiais há muito tempo.

Quanto à forma destes puzzles depois de construídos, podem destacar-se a forma rectangular e a forma quadrangular.

**Tabela 12 - Distribuição dos jogos da categoria 2 pela forma**

Forma	Retangular	Quadrangular	Vários	Total
<b>N.º de jogos</b>	15	18	3	36
<b>%</b>	42%	50%	8%	100%

Existem três puzzles relacionados com os meios de transportes onde a criança apenas tem de colocar um determinado transporte no local correto do tabuleiro. Deste modo, as três unidades que se encontram na coluna denominada de “várias” é a esta situação que fazem referência.

A percentagem das restantes forma é equilibrada.

Relativamente à arrumação destes jogos obtivemos a seguinte tabela.

**Tabela 13 - Distribuição dos jogos da categoria 2 pelo tipo de arrumação**

Exterior do jogo	Caixa	Tabuleiro	Total
N.º de jogos	4	32	36
%	11%	89%	100%

Deste conjunto de jogos, apenas 4, que equivale a uma percentagem de 11%, possuem uma caixa. Todas elas são de cartão, embora duas tenham a forma de um paralelepípedo e as outras duas a forma de um prisma quadrangular.

Relativamente aos tabuleiros podemos distinguir duas formas (quadrangular e rectangular) e três materiais (madeira, cartão e plástico).

**Tabela 14 - Distribuição dos jogos da categoria 2 pelo material e forma do tabuleiro**

Tipo de tabuleiro	Madeira/ Quadrangular	Madeira/ Retangular	Plástico/ Quadrangular	Plástico/ Retangular	Cartão/ Quadrangular	Total
N.º de jogos	3	8	12	8	1	32
%	9%	25%	38%	25%	3%	100%

Os tabuleiros com menos índice são os tabuleiros de cartão, algo que se torna vantajoso uma vez que como já foi referido este tipo de material é mais susceptível a estragos. Na mesma lógica, é benéfico que a grande maioria dos

tabuleiros, 63%, seja feito de plástico uma vez que é um material mais resistente e duradouro.

Os tabuleiros de madeira têm ênfase de 34% e embora este material também seja resistente torna-se mais pesado. Sendo que os utilizadores que os manipulam são crianças acredita-se que este facto seja vantajoso.

Por conseguinte, consideramos que os materiais em plástico poderão ser mais vantajosos e menos perigosos para as crianças do que os materiais de madeira, principalmente pelo seu peso. Contudo, em entrevista com a educadora, percebemos que os materiais em madeira acabam por ser mais caros do que os materiais em plástico.

#### *4.4. Discussão dos resultados*

Posto isto e depois da análise aos jogos da sala deste jardim de infância, percebemos que a grande maioria dos jogos existentes na sala alvo do estudo são feitos de madeira e, tal como é sugerido no Despacho-conjunto n.º 258/97 de 21 de Agosto, é um material que evidencia características como a solidez, a estabilidade, a fácil conservação e a limpeza.

Para além disso, percebemos que a grande parte destes jogos são puzzles e que as crianças nem sempre necessitam de usar os seus conhecimentos ao longo da brincadeira. Por exemplo, um puzzle que faça referência ao Outono pode ser utilizado pela criança sem que ela se aperceba que ali está presente uma estação do ano podendo simplesmente observar uma criança e folhas de árvore a cair.

Em entrevista com a educadora questionámos esta situação, sendo que a educadora respondeu que não considera que isto aconteça. Explicou que como qualquer jogo costuma ser apresentado às crianças antes de ser colocado no cantinho dos jogos, as crianças sabem o que cada um representa e por isso acredita que mesmo nos puzzles as crianças se apercebem do conteúdo que lá está presente e não o jogam por jogar observando apenas a imagem.

É também de realçar que a existência deste elevado número de puzzles obriga a criança a ter algum cuidado quando termina a sua atividade, uma vez

que estes jogos não têm uma caixa mas sim um tabuleiro onde o jogo deve ser guardado. Portanto, a criança necessita de montar o puzzle no tabuleiro, não podendo simplesmente arrumar as peças de uma forma desordenada. Através da entrevista com a educadora percebemos que, como geralmente as crianças não chegam todas à mesma hora, não se realizam atividades orientadas até por volta das 9.30h. Durante este momento, as crianças brincam e a educadora dá preferência ao jogos de mesa porque mesmo com este entrave na arrumação é mais fácil arrumar os jogos do que os cantinhos. Estes normalmente ficam mais para a parte da tarde ou para o final da manhã. Portanto, regra geral as crianças fazem uso dos jogos ao longo do período da manhã antes do acolhimento.

Os jogos cooperativos são jogos cujos objetivos são para um bem comum, através deles podemos estimular o desenvolvimento de atitudes positivas porque todo o grupo colabora para conseguir um objectivo comum, todos ganham ou todos perdem se não se consegue alcançar o objectivo proposto.

No entanto, acreditamos que a existência de uma maior quantidade de jogos de competição seria importante, até porque estes estimulam várias competências importantes nas crianças uma vez que se jogam em grupo segundo normas preestabelecidas, tal como aguardar pela vez de jogar que é uma das determinações mais difíceis de cumprir nesta faixa etária.

A área de Ciências Sociais está presente em grande percentagem dos jogos, contudo em pouco deles é necessário mobilizar os conhecimentos desta área para a conclusão do jogo.

Segundo a educadora, recorrer aos jogos para explicar conceitos é muito frequente, porque através deles as crianças aprendem melhor. Vai-se buscar um jogo que se sabe que existe e em grande grupo, em pequeno grupo ou até mesmo individualmente ,exploram-no, vendo do que se trata e o que pode ensinar. A maioria das vezes que pratica esta situação é ligada com os domínios de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Matemática. Na vertente de Ciências Sociais afirmou que não utiliza com tanta frequência. Quando adquire os jogos é feita uma pesquisa em vários locais e realmente não encontra uma grande variedade de jogos para a área de Ciências Sociais.

Existem alguns mas estão mais ligados com a área de Conhecimento do Mundo e não especificamente com a vertente de Ciências Sociais.

A educadora afirma tentar sempre aproveitar o jogo de duas formas, para jogar e para servir de material didático nos conteúdos a abordar. Recorre muitas vezes aos jogos não para jogar mas para inculcar o gosto pelo conteúdo e isso acontece também na área das Ciências Sociais. Exploram as imagens, a ação que está a decorrer, o que o jogo transmite, os conceitos que podem estar presentes e questiona muito as crianças de forma a que elas dêem a sua opinião. Para este efeito, os puzzle são muito enriquecedores e afirmou que talvez uma das razões para a existência de um elevado número destes na sala seja a preocupação com os conteúdos que vão ser desenvolvidos.

Como esta abordagem, as crianças conhecem melhor os jogos na totalidade do que os próprios adultos da sala. Por exemplo, quando existe uma peça perdida ele sabem logo a que jogo pertence ou quando em conjunto com a educadora falam de um determinado assunto e esta questiona “Mas eu acho que existe um jogo na sala que nos fala nisso, não acham?” as crianças sabem logo qual o jogo que deve escolher.

Quando questionámos a educadora sobre os conteúdos que mais valoriza ao longo das sessões relacionados com a área de Ciências Sociais, respondeu que existem alguns que são trabalhados todos os anos. Destacou os “meios de transporte” que embora não estejam nas metas fazem parte dos conteúdos relativos às Ciências Sociais, as “profissões” até porque existe um grande número de jogos relacionados com esta temática, as “regras de segurança” e a “sensibilização para a diferença”, até porque existe nesta sala uma menina com necessidades educativas especiais.

## 5. Conclusão

Terminada a apresentação e discussão dos dados, surgem conclusões importantes que merecem ser realçadas. Assim, nesta conclusão apresentamos uma síntese dos aspetos mais relevantes que surgiram ao longo da análise efetuada, tendo como referência os objetivos estabelecidos.

Iniciamos o estudo com a análise dos jogos existentes no jardim de infância, acompanhados por uma grelha com aspetos que consideramos relevantes, tal como a lista das metas que faziam referência à área de Ciências Sociais. Logo nesta fase inicial, percebemos que a quantidade de jogos relativos à área em análise era minoritária e que dentro destes a grande maioria eram puzzles.

Com vista ao esclarecimento de algumas dúvidas, foi feita a entrevista à educadora da sala alvo do estudo, percebendo, por exemplo, os critérios de aquisição dos jogos. Na aquisição dos jogos a educadora mostrou ter várias preocupações, tais como a temática que apresentam e o material de que são feitos.

Percebemos que, atualmente, são poucos os jogos que ainda são de cartão e que a grande maioria são feitos em madeira, um material que se adequa aos critérios definidos pelo Despacho-conjunto n.º 258/97 de 21 de agosto - Normas de equipamento e material. Neste despacho pode ler-se que é indispensável definir critérios gerais aplicáveis ao equipamento necessário ao funcionamento da educação pré-escolar. Para além disso, é referido que o equipamento utilizado nos estabelecimentos de educação pré-escolar constitui um meio de intervenção indireta do educador de infância na sua ação pedagógica e didática, devendo por isso possuir características que se compatibilizem com o contexto social, cultural e geográfico do estabelecimento, com a metodologia utilizada, bem como com as orientações curriculares para este nível educativo.

Esta educadora utiliza os jogos didáticos ao longo das sessões para promover aprendizagens no âmbito das Ciências Sociais, embora admita que este facto é mais evidente nas outras áreas de conteúdo pelo facto de existir uma maior variedade de materiais.

A maioria dos jogos são jogos de cooperação por consequência do grande número de puzzles existente nesta sala, que não sendo uma escolha intencional da educadora são os que mais aparecem no mercado e mais se adequam aos critérios que privilegia.

Para além disto, podemos compreender qual o papel que era atribuído às Ciências Sociais ao longo do ano por esta educadora. Dentro das temáticas que por norma eram trabalhadas todos os anos, chegámos à conclusão que existiam algumas que embora fossem importantes para as crianças não constavam concretamente em nenhuma meta.

É também importante realçar que nos conteúdos relacionados com as Ciências Sociais destacados pela educadora, foram enumerados alguns entre os quais os “meios de transporte” que embora não estejam presentes nas metas fazem parte dos conteúdos trabalhados todos os anos.

Assim, depois da realização deste estudo, percebemos que seria importante abrir novas linhas de investigação de forma a compreender como é concebido o ensino no âmbito das Ciências Sociais na educação pré-escolar e qual o papel dos jogos nesse ensino.

Para além disso, se a área dos jogos é mais associada a domínios como a matemática do que a outras seria importante perceber de forma é explorada esta área.

Também a área das casinhas nos parece uma pista relevante para uma futura investigação relacionada com o domínio das Ciências Sociais, uma vez que é nelas que as crianças retratam os papéis sociais. Seria importante perceber quais os contributos que estas casinhas oferecem relativamente às aprendizagens no âmbito das ciências sociais na educação pré-escolar.

## Conclusão Geral

Iniciando a conclusão deste estudo, assumimos esta etapa formativa como o início de uma formação em continuidade, quer a nível pessoal, quer a nível profissional.

O desenvolvimento deste trabalho permitiu retirar algumas considerações à cerca do papel dos jogos nas aprendizagens das crianças, bem como da sua importância como meio de acção pedagógica. Assim, revelamos algumas considerações decorrentes da pesquisa e da acção desenvolvidas no âmbito da prática educativa. Para tal, adotámos uma postura investigativa e reflexiva das práticas que desenvolvemos, apoiando-nos na experiência, investigação e em recursos importantes para a nossa formação.

O estudo teve como principal objetivo estudar o tema inicialmente apresentado, ou seja, de que forma a utilização de materiais didáticos, mais concretamente jogos didáticos, podem apoiar as aprendizagens na área das Ciências Sociais no âmbito da Educação Pré-Escolar.

Para desenvolver este trabalho foi fundamental delinear alguns objetivos, apresentados anteriormente, dos quais se destacam a discussão sobre a utilização da área de interesse dos jogos em termos de promoção de aprendizagem no âmbito das Ciências Sociais e a relevância dos jogos didáticos em Educação Pré-Escolar.

Num primeiro momento, procedeu-se à construção de uma grelha de observação em que se indicavam aspetos a serem observados, determinando-se categorias e subcategorias de análise (Sampieri, Collado, & Lucio, 2006). Para esta etapa, recorreu-se a uma observação estruturada, pois o observador sabia previamente o que ia observar e organizou as categorias de observação de acordo com os objetivos pretendidos (Cohen, Manion, & Morrison, 2000). Com base nessa grelha, procedeu-se a uma análise dos jogos existentes na sala de atividades do jardim de infância.

Tendo em conta a elaboração deste estudo, optou-se por definir alguns instrumentos de recolha de dados, como a observação estruturada com base numa grelha para desta forma perceber o tipo de jogos que existiam na sala

em estudo e a entrevista semiestruturada de modo a questionar a educadora sobre o critério de seleção dos jogos no ambiente educativo, a forma de utilização dos jogos implementados e a relevância dos jogos para a aprendizagem na área de Conhecimento do Mundo.

No jogo didático estão presentes duas funções. A função lúdica, pois o jogo propicia a diversão e o prazer, e a função educativa, uma vez que o jogo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo no seu saber, nos seus conhecimentos e na sua apreensão do mundo (Campagne, 1989, cit. por Kishimoto, 2002). A educadora afirma tentar sempre aproveitar o jogo destas duas formas, para jogar e para servir de material didático inculcando o gosto pelo conteúdo.

Segundo esta educadora, recorrer aos jogos para explicar conceitos é muito frequente contudo a maioria das vezes que pratica esta situação é ligada com os domínios de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Matemática. Na vertente de Ciências Sociais afirmou que não utiliza com tanta frequência.

Os jogos didáticos, tal como foi referido, não são apenas uma forma de diversão mas constituem uma ferramenta muito importante no processo de ensino-aprendizagem porque estimula o desenvolvimento das crianças de uma forma divertida e descontraída. Embora a educadora responsável por esta sala utilize os jogos didáticos ao longo das sessões para promover aprendizagens no âmbito das Ciências Sociais, admite que este facto é mais evidente nas outras áreas de conhecimento pelo facto de existir uma maior variedade de materiais.

Um dos desafios da Educação Pré-Escolar é fornecer às crianças experiências relacionadas com aquilo que elas já sabem e que desenvolvam esse conhecimento. É essencial usar e desenvolver as experiências relacionadas com espaços e tempos, as memórias que as crianças possuem e as histórias que ouvem e conseguem contar (Heal & Cook, 2007).

Pell (1965, citado por Sunal, 2002) sugere que a História ocupe um lugar diminuto no currículo dos estudos sociais para as crianças mais novas, já que estas são incapazes de raciocinar historicamente. Outros autores (Levstik & Pappas, 1987, Muir, 1985, Diem, 1982, Spieseke, 1963, citados por Sunal, 2002) exprimem um ponto de vista contrário, pois consideram que as crianças

são capazes de compreender a História, quando ela é simplificada ou cuidadosamente apresentada.

Para além disto, podemos compreender qual o papel que era atribuído às Ciências Sociais ao longo do ano por esta educadora. Dentro das temáticas que por norma eram trabalhadas todos os anos, chegámos à conclusão que existiam algumas que embora fossem importantes para as crianças não constavam concretamente em nenhuma meta.

## Referências bibliográficas

- Botas, D. O. S. (2008). *A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Chamorro, M. C. (2005). *Didáctica de las Matemáticas*. Madrid: Pearson/Prentice Hall.
- Coelho, A.P., Ramos, S. R., & Santos, R. B. (2011). A importância dos jogos didáticos para transformar o conteúdo mais atrativo. Anais do Congresso EducaSul 2011. Disponível em:<http://www.educasul.com.br/2011/anais/formacao/Ana%20Paula%20de%20Santana%20dos%20Santos%20Coelho.pdf>
- Cohen. L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research methods in Education* (5.ª Edição). Londres: Routledge.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. Á. Lima & J. Pacheco (Eds.), *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, A. L. (2012). Práticas de ensino do futuro educador/professor e aprendizagem cooperativa. Relatório Final de Estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Universidade dos Açores, Ponta Delgada. Disponível em:<https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1545/1/DissertMestradoAlexandraLeiteFernandes2012.pdf>
- Fialho, N. (2008). Os jogos pedagógicos como ferramenta de ensino. In Vosgerau, R. Ens, & V. Casteleins (Eds.), Anais do VIII Congresso Nacional de Educação da PUCPR – EDUCERE. Curitiba: Champagnat (CD-ROM). Disponível

em:[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/293\\_114.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/293_114.pdf)

Fuentes, S. S. (2012). O porquê e o como das ciências na educação infantil. *Pátio – Ciências na educação infantil*, X (33), 8-11.

Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo - sentidos e formas de uso*. Estoril: Príncipia Editora.

Heal, C. & Cook, J. (2007). Humanidades: desenvolvendo uma noção de lugar e tempo nas crianças mais pequenas. In I. Siraj-Blatchford (Coord.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp.114-128). Lisboa: Texto Editores.

Júnior, V. C. (2010). Rever, pensar e (re)significar: a importância da reflexão sobre a prática na profissão docente. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 34(4), 580-586.

Ketele, J. M. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.

Kishimoto, T. M. (2002). *O jogo e a Educação Infantil*. São Paulo: Pioneira.

Leite, R. P., & Pelucio, R. G. (2010). O professor reflexivo e sua mediação na Prática Pedagógica: formando sujeitos críticos. Web Artigos. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/o-professor-reflexivo-e-sua-mediacao-na-pratica-pedagogica-formando-sujeitos-criticos/36723/>

Ministério da Educação (2013), *Programa e Metas Curriculares de Matemática no Ensino Básico*. Disponível em [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Matematica/programa\\_matematica\\_basico.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Matematica/programa_matematica_basico.pdf)

Ortiz, J. P. (2005). Aproximação teórica à realidade do jogo. In J. A. M. Murcia (Org.), *Aprendizagem através do jogo* (pp.9-28). Porto Alegre: Artmed Editora.

Reis, E. (1996). *Estatística Descritiva*. Lisboa: Edições Sílabo.

- Rogers, C. (1985). Tornar-se pessoa. Lisboa: Moraes Editora.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, Pi B. (2006). *Metodologia de pesquisa* (3.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: McGraw-Hill.
- Silva, V. B., Silva, C. A., & Barbosa, F. S. (2010). Importância da percepção táctil na educação infantil. In J. N. Bueno, & Júnior, J. C. (Eds.), *Anais da Semana de Ciência e Tecnologia de Ariquemes*. Ariquemes: Universidade Federal de Rondônia. Disponível em: <http://www.periodicos.unir.br/index.php/secta/article/view/58>
- Sunal, C. S. (2002). Os estudos sociais na educação de infância. In B. Spodek (Org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 391-425). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Trindade, R. (2009). Reconhecer os alunos para reinventar a escola: Da afirmação de uma necessidade aos equívocos de um desejo. *Educação e Pesquisa*, 35(2), 265-285.
- Unicef (1990). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Disponível em [http://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Eds.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 100-128). Lisboa: Ed. Afrontamento.

### *Legislação*

- Decreto-Lei n.º 3/2008, Diário da República, 1.<sup>a</sup> série — N.º 4 — 7 de Janeiro de 2008
- Decreto-lei n.º147/97, de 11 de Junho
- Despacho conjunto n.º258/97 de 21 de Agosto - Normas de equipamento e material
- Lei - Quadro da Educação Pré-Escolar
- Lei nº 4/97, de 10 de Fevereiro

# Anexos

## Anexo 1 - Lista das metas consideradas na análise dos jogos

<b>Domínio: Localização no Espaço e no Tempo (metas)</b>
Meta Final 1) No final da educação pré-escolar, a criança utiliza noções espaciais relativas a partir da sua perspetiva como observador (exemplos: em cima/em baixo, dentro/fora, entre, perto/longe, atrás/ à frente, à esquerda/ à direita).
Meta Final 2) No final da educação pré-escolar, a criança localiza elementos dos seus espaços de vivência e movimento (exemplos: sala de atividade, escola, habitação, outros) em relação a si mesma, uns em relação aos outros e associa-os às suas finalidades.
Meta Final 3) No final da educação pré-escolar, a criança reconhece uma planta (simplificada) como representação de uma realidade.
Meta Final 4) No final da educação pré-escolar, a criança identifica elementos conhecidos numa fotografia e confronta-os com a realidade observada.
Meta Final 5) No final da educação pré-escolar, a criança descreve itinerários diários (exemplos: casa-escola, casa ou escola-casa de familiares) e não diários (exemplos: passeios, visitas de estudo).
Meta Final 6) No final da educação pré-escolar, a criança reconhece diferentes formas de representação da Terra e identifica, nas mesmas, alguns lugares.
Meta Final 7) No final da educação pré-escolar, a criança distingue unidades de tempo básicas (dia e noite, manhã e tarde, semana, estações do ano, ano).
Meta Final 8) No final da educação pré-escolar, a criança nomeia, ordena e estabelece sequências de diferentes momentos da rotina diária e reconhece outros momentos importante de vida pessoal e da comunidade (exemplos: aniversários e festividades).
Meta Final 9) No final da educação pré-escolar, a criança identifica algumas diferenças e semelhanças entre meios diversos e ao longo de tempos diferentes (exemplos: diferenças e semelhanças no vestuário e na habitação e aldeias e cidades atuais, ou na atualidade e na época dos castelos, príncipes e princesas).
Meta Final 10) No final da educação pré-escolar, a criança representa (através de desenho ou de outros meios) lugares reais ou imaginários e descreve-os oralmente.
<b>Domínio: Conhecimento do Ambiente Natural e Social (metas)</b>
Meta Final 11) No final da educação pré-escolar, a criança identifica elementos do ambiente natural (exemplos: estados de tempo, rochas acidentadas ortográficas, linhas de água, flora...) e social (exemplos: construções, vias e meios de comunicação, serviços...) de um lugar.
Meta Final 12) No final da educação pré-escolar, a criança formula questões sobre lugares, contextos e acontecimento que observa (direta ou indiretamente) no seu quotidiano.
Meta Final 19) No final da educação pré-escolar, a criança identifica-se (nome completo, idade,

nome de familiares mais próximos, localidade onde vive e nacionalidade), reconhecendo as suas características individuais.
Meta Final 20) No final da educação pré-escolar, a criança expressa um sentido de conhecimento de si mesma e de pertença a um lugar e a um tempo.
Meta Final 21) No final da educação pré-escolar, a criança reconhece que o ser humano tem necessidades fisiológicas (sede, fome, repouso...), de segurança (abrigo e proteção), sociais (pertença e afeto...), de estima (reconhecimento, estatuto...) e de autorrealização e que passa por um processo de crescimento e desenvolvimento, explicando semelhanças e diferenças entre estas necessidades humanas e as de outros seres vivos.
Meta Final 26) No final da educação pré-escolar, a criança identifica algumas profissões e serviços no seu meio familiar e local, ou noutros que conheça.
Meta Final 27) No final da educação pré-escolar, a criança reconstrói relatos acerca de situações do presente e do passado, pessoal, local ou outro, e distingue situações reais (épocas antigas e modernas) de ficcionais (exemplos: contos de fadas, homem aranha...).
Meta Final 28) No final da educação pré-escolar, a criança antecipa ações simples para o seu futuro próximo e mais distante, a partir de contextos presentes (exemplos: o que vou fazer logo, amanhã, o que vou fazer no meu aniversário, quando for grande...).
Meta Final 29) No final da educação pré-escolar, a criança identifica informações sobre o passado expressas em linguagens diversas (exemplos: testemunhos orais, documentos pessoais, fotografias de família, imagens, objetos, edifícios antigos, estátuas).
Meta Final 30) No final da educação pré-escolar, a criança ordena acontecimentos, momentos de um relato ou imagens com sequência temporal construindo uma narrativa cronológica, mobilizando linguagem oral e outras formas de expressão.
<b>Domínio: Dinamismo das Inter-Relações Natural-Social (metas)</b>
Meta Final 31) No final da educação pré-escolar, a criança situa-se socialmente numa família (relacionando graus de parentesco simples) e também noutros grupos sociais de pertença, reconhecendo a sua identidade pessoal e cultural.
Meta Final 34) No final da educação pré-escolar, a criança identifica sequências de ciclos de vida de diferentes fenómenos que estão relacionados com a sua vida diária (exemplos: a noite e o dia, as estações do ano, os estados de tempo, com a forma de vestir, com as atividades a realizar).
Meta Final 35) No final da educação pré-escolar, a criança usa e justifica algumas razões de práticas de higiene corporal, alimentar, saúde e segurança (exemplos: lavar as mãos antes das refeições e sempre que necessário, lavar os dentes, lavar os alimentos que se consomem crus, evitar o consumo excessivo de doces e refrigerantes, ir periodicamente ao médico, caminha pelo passeio, atravessar nas passadeiras, respeitar semáforos, cuidados a ter com produtos perigosos).
Meta Final 36) No final da educação pré-escolar, a criança reconhece a diversidade de características e hábitos de outras pessoas e grupos, manifestando atitudes de respeito pela diversidade.

## Anexo 2 - Grelha de análise dos jogos

Nome:	
Categoria:	Número de jogadores:
Descrição da caixa	
Interior	Exterior
Textura:	Textura:
Material:	Material:
Cor:	Cor:
Forma:	Forma:
Tamanho:	Tamanho:
Descrição das peças	
Textura:	
Material:	
Cor:	
Forma:	
Tamanho:	
Condição de vitória:	
Modo de jogo e regras:	
Organização e relacionamento	Metas:
__ Cooperação	
__ Competição	
__ Outro _____	
Utilização	
Crianças:	Educadora:

## Anexo 3 - Entrevista

<b>Questão 1</b>	
- De que forma utiliza os jogos existente na sala no decorrer da seção?	
<u>Objetivos:</u>	<u>Resposta</u>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Perceber qual a importância que é atribuída ao uso dos jogos para as aprendizagens das crianças;</li> <li>✓ Compreender de que forma o jogo é introduzido no decorrer das seções;</li> </ul>	
<b>Questão 2</b>	
- Que critérios utiliza para a aquisição dos jogos?	
<u>Objetivos:</u>	<u>Resposta</u>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Identificar os critérios utilizados na selecção dos jogos para a sala.</li> </ul>	
<b>Questão 3</b>	
- Em que momento da sessão e de forma as crianças fazem uso dos jogos?	
<u>Objetivos:</u>	<u>Resposta</u>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Perceber de que forma as crianças fazem uso dos jogos;</li> <li>✓ Compreender de que forma a educadora organiza o uso dos jogos,</li> </ul>	
<b>Questão 4</b>	
- Acompanha, observa e intervém nesse uso em algum momento da sessão?	
<u>Objetivos:</u>	<u>Resposta</u>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Identificar a maneira a educadora apoia e observa a utilização dos jogos por parte das crianças.</li> </ul>	
<b>Questão 5</b>	
- Existe um grande número de puzzles entre os jogos disponíveis nesta sala. Existe alguma razão específica para este facto?	
<u>Objetivos:</u>	<u>Resposta</u>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Compreender o porquê da existência dos puzzles nesta sala;</li> <li>✓ Decifrar se a grande quantidade de puzzles disponíveis se trata de uma escolha intencional.</li> </ul>	
<b>Questão 6</b>	
- Relativamente às Ciências Sociais que conteúdos mais valoriza ao longo das sessões?	
<u>Objetivos:</u>	<u>Resposta</u>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Identificar as aprendizagens que são valorizadas;</li> <li>✓ Perceber qual o ênfase atribuído as Ciências Sociais no decorrer da seção.</li> </ul>	
<b>Questão 7</b>	
- Como promove essas aprendizagens?	
<u>Objetivos:</u>	<u>Resposta</u>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Perceber de que forma as aprendizagens relativas à área de Ciências Sociais são desenvolvidas.</li> </ul>	
<b>Questão 8</b>	

- Utiliza os jogos para desenvolver as aprendizagens na área das Ciências Sociais? De que forma?	
<u>Objetivos:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Compreender qual a importância atribuída à utilização dos jogos para as aprendizagens relativas à área das Ciências Sociais;</li> <li>✓ Conhecer a forma de utilização dos jogos para promover as aprendizagens na área das Ciências Sociais.</li> </ul>	<u>Resposta</u>
<b>Questão 9</b>	
- Dos jogos disponíveis nesta sala, quais considera que podem oferecer um maior contributo nas aprendizagens de conteúdos relacionados com a área de Ciências Sociais?	
<u>Objetivos:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Conhecer e perceber quais os jogos que a educadora considera mais importantes para promover aprendizagens na área das Ciências Sociais;</li> </ul>	<u>Resposta</u>
<b>Questão 10</b>	
- Que aprendizagens relacionadas com a área das Ciências Sociais podem as crianças fazer com a utilização dos jogos disponíveis na sala?	
<u>Objetivos:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Identificar que aprendizagens podem ser feitas através do uso dos jogos existente na sala;</li> <li>✓ Reconhecer os contributos dos jogos existentes na sala para as aprendizagens no âmbito das Ciências Sociais.</li> </ul>	<u>Resposta</u>

#### Anexo 4 - Respostas da Educadora à entrevista

##### 1. Utilizo muitas vezes os jogos.

Recorro aos jogos para explicar conceitos, porque através deles as crianças aprendem melhor. Vai-se buscar um jogo que sabemos que existe e em grande grupo ou em pequeno grupo ou até mesmo individualmente explora-se, vendo do que se trata e o que nos pode ensinar.

A maioria das vezes é ligada a área de português e matemática, na área das ciências sociais talvez não utilize assim tanto.

##### 2. Quando adquirimos os jogos vemos em vários catálogos, sabemos mais ou menos o que há no mercado, o que há nas revistas, na internet, nas lojas e realmente não existe uma grande variedades de jogos para a área de Ciências Sociais. Existem alguns mas estão mais ligados com a área de conhecimento do mundo e não especificamente com a área de ciências sociais. Para as áreas de Português e Matemática existem mais.

Relativamente aos critérios, procuro ir ao encontro de jogos relacionados com áreas onde geralmente as crianças demonstram mais dificuldades. Para nós a temática é um factor muito importante.

Alguns dos jogos adquiridos não tem propriamente uma temática em si mas desenvolvem outras capacidades importantes como por exemplo a motricidade fina, a criatividade, a imaginação.

Existe também uma preocupação em comprar jogos de qualidade, jogos bons. Optamos por materiais em madeira, embora sejam mais caros são muito mais duráveis. Antigamente utilizava-se muito os de cartão, são mais acessíveis mas estragavam-se rápido. Alguns dos jogos em cartão que ainda existem foram oferecidos pelas próprias crianças.

**3.** Geralmente as crianças não chegam todas á mesma hora e por isso não se realizam actividades orientadas até por volta das 9.30h.

Durante este momento as crianças brincam e dou preferência ao jogos de mesa porque por volta da 9.30 começam a arrumar e é mais fácil arrumar os jogos do que os cantinhos. Estes normalmente ficam mais para a parte da tarde ou para o final da manha.

Portanto, regra geral as crianças fazem uso dos jogos no acolhimento.

**4.** Tento sempre acompanhar e jogar com eles, embora por vezes não seja possível porque como esta actividade se realiza no acolhimento existem recados, informações e conversas a ter e a transmitir aos encarregados de educação.

Observo as crianças. Se vir que estão a jogar bem ou que o grupo está a funcionar bem tento não intervir. Intervento sempre que vejo que o jogo não está a ser bem utilizado e não tem um objectivo. Se as crianças não estiverem a jogar um determinado jogo da forma pré-estabelecida e perceber que daí estão a fruir novas ideias e se está desenvolver a criatividade, não intervenho de forma a que as crianças deixem de o fazer.

É muito engraçado e interessante observar as crianças a jogar.

Motivo e incentivo as crianças para inovar nos jogos que escolhem, tentando sempre que subam de grau de dificuldade. Por exemplo, reparei que uma das crianças brincava sempre com os mesmo jogo, falando com ela incentivei-a a optar por outro e agora não joga sempre o mesmo.

**5.** Os puzzles surgem mais no mercado.

Para nós a temática é muito importante e no leque de jogos que encontramos os puzzles são os que mais surgem ligados às temáticas que queremos abordar.

Para além disso o puzzle tem um grande potencial. Desenvolve a motricidade, inventiva a cooperação, tem características transversais a várias áreas...

Como qualquer jogo costuma ser apresentado às crianças antes de ser colocado no cantinho dos jogos, elas sabem o que cada um representa e por isso acredito que mesmo nos puzzles as crianças se apercebem do conteúdo que la está presente e não o jogam por jogar observando apenas a imagem.

Eu como educadora tento sempre aproveitar o jogo das duas formas, para jogar e para servir de material didático nos conteúdos a abordar.

O puzzle adequa-se a esta faixa etária e existem vários graus de dificuldade. Existem puzzles com uma só camada e existem outros com várias camadas que aumentam o grau de dificuldade para a criança.

Por norma os puzzles apresentam uma só temática, enquanto que os jogos são mais abrangentes.

A existência de uma grande quantidade de puzzles não é propriamente intencional mas acaba por ser o jogo que mais aparece no mercado e se adequa aos nossos critérios.

**6.** Os meios de transporte que embora não estejam nas metas fazem parte dos conteúdos relativos às Ciências Sociais; as profissões, existe até um grande número de jogos relacionados com esta temática; as regras de segurança, já introduzi quatro jogos novos relativos a este tema, onde as crianças têm de identificar a regra de segurança correta; a reciclagem; a sensibilização para a diferença, até porque temos na nossa sala uma menina autista. Estes temas são o que mais valorizo e que por norma desenvolvo todos os anos.

**7.** Em grande grupo exploramos e trabalhamos o conteúdo através de várias atividades e por norma no final é feita uma atividade consolidação.

Muitas vezes recorro também aos jogos não para jogar mas para incutir o gosto pelo conteúdo.

**8.** Como já disse anteriormente, muitas vezes recorro aos jogos não para jogar mas para incutir o gosto pelo conteúdo e isso acontece também na área das Ciências Sociais. Exploramos as imagens, a ação que está a decorrer, o que o jogo nos transmite, os conceitos que podem estar presentes e questiono muito as crianças de forma a que elas dêem a sua opinião.

Para este efeito os puzzle são muito enriquecedores e talvez uma das razões para a existência de um elevado número destes na sala seja a preocupação com os conteúdos que vão ser desenvolvidos.

**9.** No que diz respeito aos jogos que estão directamente relacionadas com as ciências sociais todos são importantes pela temática que apresentam. Eu recorro muito aos jogos para desenvolver as temática e as crianças conhecem melhor os jogos na totalidade do que os próprios adultos da sala. Por exemplo, quando existe uma peça perdida ele sabem logo a que jogo pertence ou quando estamos a falar de um determinado assunto e questiono “ Mas eu acho que existe um jogo na sala que nos fala nisso, não acham?” as crianças sabem logo qual o jogo que deve escolher.

**10.** Acho que as crianças podem fazer muitas aprendizagens relacionadas com a área de Ciências Sociais porque as temáticas presentes nos jogos são diversificadas.

Embora sejam minoritários, ainda existem bastantes puzzles que abordam conteúdos das ciências sociais e recorreremos sempre aos jogos que estão disponíveis na sala.

A pouca existência de jogos relacionados com esta área parece-me um problema geral e não propriamente deste jardim. Focamo-nos muito no conhecimento do mundo em geral e as ciências sociais estão mais apagadas.