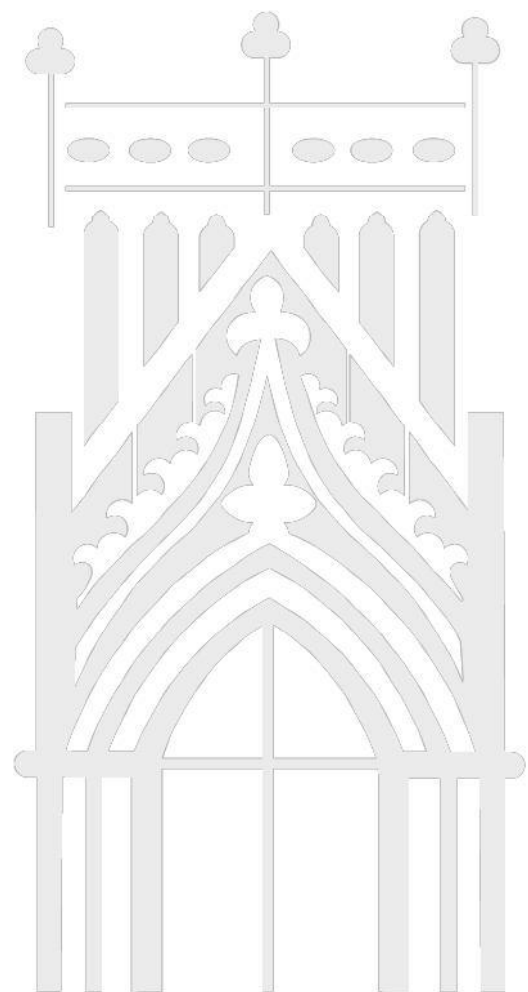


Mestrado em Educação Pré-Escolar e
Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio da Prática de Ensino
Supervisionada

Joana Patrícia Filipe de Matos

janeiro | 2014



Escola Superior de
Educação, Comunicação
e Desporto



Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto
Instituto Politécnico da Guarda

Relatório de Estágio da Prática de Ensino Supervisionada

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo
do Ensino Básico

Joana Patrícia Filipe de Matos

janeiro | 2014



Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto

Instituto Politécnico da Guarda

Relatório de Estágio da Prática de Ensino Supervisionada

Joana Patrícia Filipe de Matos

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do
Ensino Básico

Professor orientador: Doutor Carlos Francisco de Sousa Reis

Professor coorientador: Doutor Pedro José Arrifano Tadeu

janeiro | 2014

Agradecimentos

Concluído o Relatório de estágio da Prática de Ensino Supervisionada, é chegado o momento de agradecer a todos quantos contribuíram direta ou indiretamente para a sua conceção. Porém, a tarefa de agradecer é sempre ingrata uma vez que, por um motivo ou por outro, omitimos sempre alguém inconscientemente, que de uma maneira geral tornou possível o desenvolvimento de um longo trabalho. Agradeço de uma forma especial:

Ao Professor Doutor Carlos Reis pela orientação, correção e valiosas sugestões que muito me ajudaram na concretização deste trabalho, desde os seus primórdios.

Ao Professor Doutor Pedro Tadeu pela sua preciosa ajuda na orientação e colaboração, porque sempre se mostrou disponível para me orientar neste percurso desde o início do projeto.

Às professoras supervisoras de PES I e PES II, Professora Doutora Filomena Velho e Professora Doutora Urbana Cordeiro, pela experiência e conhecimentos transmitidos, fundamentais nesta fase de formação.

A toda a minha família, os meus sinceros agradecimentos pelo apoio e incentivo que me deram nas diferentes etapas deste percurso, em especial aos meus pais, à minha irmã (Susana Matos) e ao meu namorado pelo estímulo, paciência e compreensão nos momentos preciosos, em busca da minha realização profissional.

Ao meu Ruca, o meu carinho especial pelo companheirismo nas suas longas horas passadas comigo.

Resta-me agradecer também a todos os que, injustamente, não mencionei.

Resumo

O presente documento constitui o Relatório Final de Estágio, concebido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto do Instituto Politécnico da Guarda. De acordo, com o referido no regulamento da Prática de Ensino Supervisionada do curso de mestrado habilitador à docência mencionado, neste relatório apresentam-se os dois estágios concretizados, no Pré-Escolar e no primeiro ciclo do ensino básico, consistindo de três componentes fundamentais: (1) o Enquadramento Institucional (organização e administração escolar); (2) a descrição do Processo de Prática de Ensino Supervisionada baseada numa reflexão cuidadosa de todo o percurso de formação efetuada (incluindo a caracterização socioeconómica e psicopedagógica das turmas de estágio) e (3) a apresentação de um trabalho de investigação no contexto educativo de Pré-escolar, relativamente a uma prática pedagógica planeada e direcionada, suscetível de melhorar as competências cognitivas e sociais de cada criança do grupo onde decorreu o estágio.

Neste contexto, foi realizada uma avaliação das diversas competências cognitivas e sociais do grupo de crianças do Pré-Escolar, após a implementação de uma prática pedagógica planeada e direcionada para a aquisição de competências, privilegiando a componente lúdica associada ao jogo didático, procurando motivá-las para o envolvimento da aprendizagem. Evidenciando a relação das competências adquiridas durante o jogo, com as habilitações literárias dos pais das crianças.

Os resultados obtidos sugerem que a implementação de atividades didáticas, como os jogos realizados, promovem o desenvolvimento de diversas competências nos alunos, não devendo, por isso, ser menosprezado o carácter lúdico das mesmas, revelando-se uma mais-valia na idade pré-escolar para o desenvolvimento integral da criança.

Palavras-Chave:

Competências, lúdico, jogo didático e habilitações literárias.

Abstract

The present document constitutes the Final report of training course, designed for master degree in Preschool Education and teaching of the first cycle of basic education, the school of education, communication and sport of Instituto Politécnico da Guarda. In accordance with the aforementioned regulation of Supervised teaching Practice of the course of master's teaching the enabler mentioned, this report presents the two stages realized, in preschool and in the first cycle of basic education, consisting of three key components: (1) the institutional framework (Organization and Administration School); (2) the description of the process Supervised Teaching practice based on a careful consideration of the whole route of training performed (including socio-economic characterization and psycho-pedagogical training class) and (3) the presentation of a research paper in the context of educational preschool, in relation to a pedagogical practice planned and directed, susceptible to improve cognitive skills and social group where each child held the stage.

In this context, an assessment was conducted of the various cognitive and social skills group for children of preschool, after implementation of a pedagogical practice planned and directed to the acquisition of skills, privileging the playful component associated with the didactic game, seeking to motivate them for learning's involvement. Showing the relationship of skills acquired during the game, with the educational qualifications of the parents of the children.

The results obtained suggest that the implementation of educational activities, such as games, promote the development of various skills in students, and should not be taken lightly the playful character, revealing an asset in preschool age to the integral development of the child.

Keywords:

Skills, recreational, educational game and qualifications.

Listagem de abreviaturas:

PES	Prática de Ensino Supervisionada
ESECD	Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto
IPG	Instituto Politécnico da Guarda
1º CEB	Primeiro Ciclo do Ensino Básico
ME	Ministério da Educação
ME-DGIDC	Ministério da Educação – Departamento Educação Básica
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
DL	Decreto-Lei
CAF	Componente de Apoio à Família
AEC	Atividades de Enriquecimento Curricular
PCA	Projeto Curricular de Agrupamento

Introdução	1
1. Enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada.....	4
1.1. A Cidade da Guarda.....	6
1.2. Os locais de estágio	9
2. Descrição do Processo de Prática de Ensino Supervisionada	30
2.1. Enquadramento Legal da PES	31
2.2. Descrição do Processo de Prática de Ensino Supervisionada do pré-escolar ..	33
2.2.1. Caracterização da turma do nível Pré-Escolar	33
2.2.2. Caracterização socioeconómica da turma.....	34
2.2.3. Caracterização psicopedagógica da turma	36
2.3. Experiência de PES: Reflexos e reflexões do estágio em Pré-Escolar	39
2.3.1. Período de observação.....	39
2.3.2. Planificação das atividades	42
2.3.3. A Avaliação	53
2.3.4. Reflexão/Considerações finais	54
2.4. Descrição do Processo de Prática de Ensino Supervisionada do 1º ciclo do Ensino Básico	56
2.4.1. Caracterização da turma do 1º Ciclo.....	56
2.4.2. Caracterização socioeconómica	57
2.4.3. Caracterização psicopedagógica	61
2.4.4. Experiência de PES e reflexões do estágio no 1º Ciclo do Ensino Básico	66
2.4.5. Período de observação.....	66
2.4.6. Planificação das atividades	68
2.4.7. Avaliação	70
2.4.8. Reflexão/Considerações Finais	72
3. Aprender jogando: um estudo empírico sobre a ludicidade na aprendizagem ..	75
3.1. Relevância do jogo no desenvolvimento da criança.....	76
3.2. O jogo no ensino.....	86
3.3. Conceito e importância da ludicidade no ensino	90
3.4. Benefícios do método lúdico.....	97
3.5. Prática docente relacionada com a superação do problema/tema escolhido ...	99
3.6. Apresentação e discussão dos resultados do estudo.....	108

3.6.1. Análise descritiva	109
3.6.2. Análise inferencial	113
3.7. Considerações finais sobre os resultados	115
Bibliografia.....	117
Anexos.....	122

Índice de figuras

Figura 1: Mapas de localização da Cidade da Guarda	6
Figura 2: Planta da Sala de atividades do jardim de infância e respetiva legenda.	13
Figura 3: Planta da sala de aula do 1º CEB e respetiva legenda.	29
Figura 4: Alunos em plena concretização do jogo Halli Galli Junior.	103
Figura 5: Distribuição dos alunos no momento de jogo Pippo.	105
Figura 6: Criança a distribuir as cartas do jogo Dobble Kids ao grupo.	106

Índice de quadros

Quadro 1: Recursos materiais à disposição da Escola Básica do Bonfim.	26
Quadro 2: Caraterísticas fundamentais do Jogo para Huizinga (citado por Santos, 2003) e respetiva descrição.	79
Quadro 3: Processos que permitem o desenvolvimento integral da criança através da utilização do Jogo (Quintas, 2009).	81
Quadro 4: Vantagens e desvantagens do uso de jogos no contexto de ensino e aprendizagem (Grando, 2000).	86
Quadro 5: Distribuição dos jogos pelos respetivos dias.	101
Quadro 6: Distribuição dos alunos por grupos, com destaque dos alunos com 4 anos de idade, com responsabilidade de chefes de grupo (*).	103

Índice de Gráficos:

Gráfico 1: Idade das crianças do Pré-escolar (n=15).....	33
Gráfico 2: Género das crianças do Pré-escolar (n=15).....	33
Gráfico 3: Áreas de residência das crianças do Pré-escolar (n=15).	34
Gráfico 4: Número de crianças com e sem irmãos (n=15).....	34
Gráfico 5: Número de elementos do agregado familiar das crianças (n=15).	35
Gráfico 6: Habilitações literárias dos Pais das crianças do Pré-escolar (n=30).	35
Gráfico 7: Género das crianças do 1º CEB (n=20).....	57
Gráfico 8: Áreas de residência dos alunos do 1º CEB (n=20).	58
Gráfico 9: Tipo de deslocação das crianças do 1º CEB para a escola (n=20).....	58
Gráfico 10: Número do agregado familiar das crianças do 1º CEB (n=20).....	59
Gráfico 11: Número de irmãos dos alunos do 1º CEB (n=20).....	59
Gráfico 12: Habilitações literárias dos Pais dos alunos do 1º CEB (n=40).....	60
Gráfico 13: Locais/instituições das crianças do 1º CEB, após as atividades letivas (n=20).	60
Gráfico 14: Habilitações literárias referentes aos pais das crianças (n=15).....	111
Gráfico 15: Habilitações literárias relativamente às mães das crianças (n=15).	111

Índice de tabelas:

Tabela 1: Hipótese relativa à influência das habilitações dos pais nas capacidades dos jogos (H0).....	113
Tabela 2: Hipótese relativa à influência das habilitações das mães nas capacidades dos jogos (H1).....	114

Índice de anexos

Anexo 1: Imagens da Instituição do Pré-escolar.....	123
Anexo 2: Imagens da Sala de Atividades do Pré-escolar.....	125
Anexo 3: Planificação do Jogo Halli Galli Junior.....	128
Anexo 4: Planificação do Jogo “Pipos”.....	131
Anexo 5: Planificação do Jogo Dobble Kids.....	134
Anexo 6: Grelha de avaliação individual do grupo de crianças, por cada jogo.....	137
Anexo 7: Tabelas relativas às diversas competências avaliadas aquando dos jogos. ..	139
Anexo 8: Tabela relativa à média/moda das competências desenvolvidas pelos alunos aquando dos jogos.....	144
Anexo 9: Tabelas referentes às habilitações literárias dos pais do grupo de crianças.	145

Introdução

A Prática de Ensino Supervisionada (PES), dos cursos de mestrado que habilitam à docência, está prevista no decreto-lei nº 43/2007, designadamente para o mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, a que se aplica o regulamento a funcionar na Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto do Instituto Politécnico da Guarda (ESECD-IPG). Neste caso, a PES envolve a realização de dois estágios em estabelecimentos de ensino adequados, que deve ser objeto de um relatório final de estágio.

Na PES, os grupos de estágio são distribuídos aleatoriamente pelos estabelecimentos de ensino que cooperam com a ESECD-IPG, sendo orientados por um professor supervisor da ESECD e um educador/professor cooperante, responsável pelo trabalho dos estagiários e o da turma a qual se desenvolve o estágio. O estágio a que se refere este relatório realizou-se em dois níveis de ensino, o Pré-Escolar, no âmbito da PES I e o 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), relativo à PES II, sendo de salientar que em ambos os estágios houve a formação de grupo de estágio.

No decorrer das PES, foi executado um plano de observação, participação ativa na planificação, ensino e avaliação das atividades a desenvolver em contexto escolar, tal como é exigido para os cursos habilitadores à docência, contemplado no decreto-lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro.

O estágio do nível Pré-escolar decorreu entre 28 de fevereiro e 13 de junho de 2012, na sala do Jardim de infância do Bairro da Luz, pertencente ao agrupamento de Escolas de S. Miguel, na freguesia de S. Vicente, na cidade da Guarda, sob a supervisão da professora Filomena Velho. O grupo de crianças, constituído por 15 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e 4 anos, tinha como educadora de infância a orientadora cooperante Helena Martins.

Posteriormente, o estágio do 1º CEB decorreu entre 9 de outubro de 2012 e 30 de janeiro de 2013, na Escola básica do Bonfim, pertencente ao agrupamento de Escolas da Área Urbana da Guarda, na freguesia da Sé, na cidade da Guarda, sob a supervisão da professora Urbana Cordeiro. A turma A14, do 1º ano de escolaridade, tinha como professora titular Isabel Leitão, sendo constituída por 20 alunos.

Em ambos os estágios, as regências funcionaram em esquema rotativo de regências semanais, de 2ª a 4ª feira, tendo como colega de grupo, Andreia Cardoso, o

que proporcionou uma troca de experiências mais enriquecedora, visto poder contar com a colaboração da colega na troca de saberes e experiências fruto do trabalho realizado.

Após o período de regências nos estágios, foram elaborados os respetivos *dossiers* de estágio pedagógico, servindo de instrumentos para o presente relatório final de estágio, no qual consta todo o percurso de formação concretizado no âmbito da PES, dividido em três momentos.

Num primeiro momento, procedemos a um enquadramento institucional da Prática de Ensino Supervisionada, expondo onde foram realizados os estágios no Pré-escolar e no 1º CEB. Descrevemos ambos os contextos educativos através da caracterização do meio, onde se inserem as instituições, da caracterização dos espaços físicos e respetivos recursos humanos e materiais, quer ao nível da instituição, quer da sala de atividades/aula onde realizámos as PES.

No segundo momento, efetuamos uma caracterização socioeconómica e psicopedagógica do grupo/turma e ainda, descrevemos o processo da PES, concebida mediante uma reflexão profunda de toda a experiência vivida em cada um dos estágios. Evidenciando, com carácter reflexivo, a pertinência do período de observação, o procedimento da planificação e avaliação das atividades desenvolvidas no contexto educativo, tendo em conta as diversas áreas disciplinares e conteúdos vivenciados em cada contexto educativo.

Por fim, num terceiro momento, apresentamos inicialmente um enquadramento teórico intitulado “Aprender jogando: um estudo empírico sobre a ludicidade na aprendizagem”, que serviu de base para aclarar a importância do jogo didático no ensino e aprendizagem dos alunos, subdividida em quatro itens: (1) O jogo no ensino; (2) Relevância do jogo no desenvolvimento da criança; (3) Conceito e importância da ludicidade no ensino e (4) Benefícios do método lúdico.

Após este enquadramento teórico, que serviu de base para o planeamento de um trabalho de investigação, expomos a questão problema e as hipóteses de investigação, a metodologia utilizada, a amostra, os instrumentos utilizados, os métodos e a intervenção pedagógica, assim como a discussão dos resultados e as considerações finais sobre o estudo em causa. O estudo foi aplicado a crianças da educação Pré-Escolar, tendo-se analisado a eventual existência de diferenças significativas entre os parâmetros

avaliados nos jogos didáticos (nível de motivação, capacidade de cumprir as regras estipuladas, capacidade de aceitar perder ou ganhar, nível de autonomia, iniciativa, capacidade de memorização, comunicação, socialização e de raciocínio lógico) utilizados no decorrer do estágio. Em complemento, averiguámos a hipótese da existência de uma possível relação entre as habilitações dos pais das crianças e as capacidades avaliadas ao longo das três atividades de jogo.

1. Enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada

A Prática de Ensino Supervisionada (PES), a decorrer na Escola Superior de Educação, comunicação e Desporto (ESECD), contempla uma das unidades curriculares do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), previsto no decreto-lei nº 43/2007.

A unidade curricular em causa encontra-se consagrada no processo regulamentar nº 412/2011, publicado em Diário da República, 2ª Série – nº 131, de 11 de julho de 2011, integrando-se no plano curricular do mestrado anteriormente citado, que habilita à docência, concretamente no 2º e 3º semestres, em que decorre a realização de dois estágios, no nível da educação Pré-Escolar e do 1º CEB.

No contexto letivo é crucial que o estagiário desenvolva competências ao nível da observação e reflexão pormenorizada de situações que facilitem o sucesso do ensino e aprendizagem dos alunos (observação dos comportamentos de cada aluno e de toda a turma em situações de envolvimento social, funcionamento e trabalho desenvolvido nas instituições escolares, entre outras). Posteriormente, o estagiário deve proceder à planificação e reflexão das atividades a executar, com vista a proporcionar aprendizagens ativas e significativas aos alunos e, concomitantemente adquirir um desempenho apto da atividade profissional da docência.

O estágio em Educação Pré-escolar decorreu entre 28 de fevereiro e 13 de junho de 2012, na sala do Jardim de infância do Bairro da Luz, integrado no agrupamento de Escolas de S. Miguel, na freguesia de S. Vicente, na cidade da Guarda, sob a supervisão da professora Filomena Velho. O grupo de crianças, constituído por 15 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e 4 anos, tinha como educadora de infância Helena Martins.

Por seu lado, o estágio do 1º CEB decorreu, sob a supervisão da professora Urbana Cordeiro, entre 9 de outubro de 2012 e 30 de janeiro de 2013, na Escola Básica do Bonfim, integrada no agrupamento de Escolas da Área Urbana da Guarda, situado na freguesia da Sé, cidade da Guarda. A turma A14 do 1º ano de escolaridade, a que fomos adstritas, estava constituída por 20 alunos e tinha como professora titular Isabel Leitão.

1.1. A Cidade da Guarda

É importante começarmos por caracterizar a cidade que nos acolheu, para realizar ambos os estágios efetuados, pois não se trata de uma cidade qualquer. Segundo Rodrigues (2000: 102), “é um verdadeiro álbum de história, de tradições, de lendas e realidades.”



Figura 1: Mapas de localização da Cidade da Guarda

Portugal tem cerca de 89 000 km² de área, o que corresponde a cerca de um quinto da área total da Península Ibérica. Segundo Mattoso (1992), a posição da fachada atlântica determina as características físicas do país, quer pelas características naturais resultantes, quer pelo mar, fundamental na história do povo português.

A cidade da Guarda situa-se no Cento-Interior de Portugal¹, sendo capital do distrito com o mesmo nome, a dita Beira Interior Norte, com cerca de 31 224 habitantes (núcleo urbano), correspondendo-lhe o concelho homólogo, com 712,11 km² de área e

¹ Portugal tem cerca de 89 000 km² de área, o que corresponde a cerca de um quinto da área total da Península Ibérica.

42 541 habitantes (Censos, 2011)². O concelho da Guarda subdivide-se em 55 freguesias, sendo o aglomerado urbano com maior dimensão no distrito³.

A Guarda destaca-se, desde logo, pela sua imponente Catedral, que constitui como que o centro deste aglomerado, fundado em tempos medievais, precisamente, para servir de “guarda” fronteiriça. Mas o visitante pode ainda encontrar uma grande variedade de monumentos de todos os tipos que atestam a importância da cidade na História de Portugal, entre os quais poderíamos destacar as muralhas medievais, a famosa Torre dos Ferreiros e os inúmeros solares, que atestam que a cidade se afirmou também como centro económico e assento da nobreza rural do interior.

Na cidade da Guarda, predomina a cor cinzenta, devido à cor do granito que estrutura a sua arquitetura, mantendo “uma personalidade medieval, com marcas profundas da sua expansão urbana, operada sobretudo a partir de finais do século XVII” (Almeida & Belo, 2007: 320).

A história desta cidade remonta a um passado longínquo, foi fundada no século XII, através da atribuição de uma Carta de Foral, a 27 de novembro de 1199, por D. Sancho I, o qual ficou para a história nacional precisamente com o cognome de “O Povoador”. Nessa altura, foram concedidos aos habitantes da Guarda diversos privilégios a fim de se promover o seu povoamento. “D. Sancho I escolheu um local já anteriormente ocupado e repovoou-o. Este repovoamento fez-se, obedecendo a razões de ordem estratégica que permitiam a organização de defesa perante as ameaças Leonesas e Muçulmanas” (Rodrigues, 1977:23). Com isto garantiu-se o domínio de três vales de grande interesse económico: o do Mondego, o do Zêzere e o do Côa.

Tendo por base este enquadramento estratégico, a cidade da Guarda desenvolveu-se ao longo dos tempos e tomou a feição militar que convinha à defesa da linha fronteiriça, tornando-se, desde a sua formação, uma cidade fortaleza.

Trata-se, pois, de uma cidade coeva da nacionalidade, intrinsecamente ligada à definição das fronteiras de Portugal e palco de importantes acontecimentos, uns militares, designadamente nos momentos mais conturbados da luta pela independência, outros diplomáticos, como a celebração de acordos e a convocação de cortes, por parte dos reis da 1^a e 2^a dinastias.

² <http://www.mun-guarda.pt/index.asp?idedicao=51&idSeccao=576&Action=seccao>.

³ A partir de outubro de 2012, fruto da reorganização administrativa, o número de freguesias foi reduzido para 43, sendo 42 rurais e uma urbana.

A importância militar da cidade viria a ser reconhecida aquando das Invasões Francesas pelo Duque de Wellington (1807-1810), o qual afirmou o seguinte, a este respeito: “a posição da Guarda pode ser chamada, o escudo da Estrela”.

Em 1282, D. Dinis e D. Isabel de Aragão permaneceram na cidade cerca de dois meses, por ocasião do seu casamento, que se realizou em Trancoso. Durante esse período visitaram ainda a cidade os reis D. Afonso IV e o príncipe D. Pedro.

Em 1439, a Guarda contribuiu com diversas verbas para o sustento de Ceuta. É neste século, que as indústrias, o gado, os lanifícios, os produtos agrícolas começam a ser objeto de intenso comércio.

No património monumental da cidade, destacam-se: a catedral gótica manuelina, inteiramente de granito; a igreja da N^a S^a do Mileu, erguida na Póvoa no século XI; o Paço Episcopal e o seminário de estilo filipino, ambos do século XVII. Outras relíquias do passado guerreiro são a Porta do Sol, a de El-Rei e a dos Ferreiros. A cidade dispõe ainda de um museu, regional.

Ao nível geográfico, a Guarda é a cidade mais elevada do país e goza de uma excelente localização geoestratégica na raia central por ser um nó de comunicações viárias e ferroviárias fundamentais no plano regional e internacional.

À semelhança de outras cidades do interior, a Guarda tem um índice de envelhecimento da população residente bastante elevado.

Quanto ao nível socioeconómico, a cidade desenvolveu-se essencialmente no setor dos serviços, nas áreas da construção e obras públicas, no comércio retalhista, hotelaria, restauração e banca. Já ao nível da indústria, salienta-se a presença do setor de produção de laticínios.

No que diz respeito a equipamentos da área da cultura e educação, a Guarda tem um Instituto Politécnico, duas escolas de ensino secundário, três escolas de ensino básico, onde se lecionam o segundo e terceiro ciclos, e uma rede significativa de escolas do primeiro ciclo e de Jardins de infância. Deve ainda destacar-se a Biblioteca Municipal Eduardo Lourenço, a Delegação do Instituto da Juventude, quatro auditórios, um arquivo distrital, um museu, uma mediateca, um centro-cultural e, como “Jóia da Coroa”, o Teatro Municipal da Guarda, que inclui uma sala de espetáculos com fosso de orquestra, um Café Concerto e uma Sala de Exposições.

A Guarda ficou conhecida como sendo a cidade dos 5 Fs⁴: Forte, Farta, Fria, Fiel e Formosa. Um ápodo que pode ter várias explicações: **Farta**, devido à riqueza do vale do Mondego; **Forte**, porque a torre do castelo, as muralhas e a posição geográfica demonstram a sua força; **Fria**, devido à proximidade geográfica com a Serra da Estrela, que faz dela uma das cidades mais frias de Portugal, onde a neve cai alguns dias por ano; **Fiel**, porque Álvaro Gil Cabral, que foi Alcaide-Mor do Castelo da Guarda e trisavô de Pedro Álvares Cabral, recusou entregar as chaves da cidade ao Rei de Castela durante a crise de 1383-85; **Formosa** pela beleza natural que a envolve.

1.2. Os locais de estágio

1.2.1. O Jardim de Infância do Bairro da Luz

Os estágios decorreram em duas instituições escolares da cidade da Guarda, que importa caracterizar.

O Jardim de Infância do Bairro da Luz pertence ao Agrupamento de Escolas de S. Miguel, que é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios ao nível da administração e gestão, integrando estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico, que compartilham um projeto pedagógico comum, assim como o Projeto Educativo, o Projeto Curricular de Agrupamento, o Regulamento Interno e o Plano Anual de Atividades, que são documentos que concedem autonomia ao Agrupamento de Escolas⁵.

O Jardim de Infância do Bairro da Luz encontra-se inserido na antiga freguesia de S. Vicente, uma das três freguesias que constituíam a zona urbana da Guarda⁶. Trata-se de um dos bairros novos, que teve um crescimento rápido, que não foi acompanhado, pelo menos no início, da preocupação de criar as infraestruturas necessárias ao conforto dos seus residentes.

A planta arquitetónica da parte mais antiga tem uma configuração geométrica, com uma rua principal, mais larga, e várias ruas mais estreitas, que convergem naquela, perpendicularmente.

⁴ <http://www.mun-guarda.pt/index.asp?idedicao=51&idSeccao=576&Action=seccao>.

⁵ Presentemente, o jardim de infância do Bairro da Luz pertence ao Mega Agrupamento de Escolas da Sé.

⁶ Como já foi referido, após a reorganização administrativa, as três freguesias urbanas deram origem apenas a uma.

As casas foram quase todas construídas de modo geminado, seguindo um projeto idêntico. Porém, mais recentemente estão a ser construídas umas moradias e prédios com uma arquitetura diferente que, a nosso ver, vem melhorar a configuração estética do bairro. Com as últimas construções, este bairro quase que se liga com outro bairro da cidade (Urbanização da Quinta do Pinheiro).

Recentemente a Câmara Municipal arranhou um espaço que se destina às atividades lúdicas das crianças do bairro, e que serve também como prolongamento do espaço de recreio do Jardim de Infância. É uma área grande com areia, onde as crianças podem usufruir de baloiços para as suas brincadeiras.

No que diz respeito, às estruturas de educação, ensino e apoio às crianças, estão a funcionar neste bairro um jardim de infância, uma escola do primeiro ciclo do ensino básico com quatro turmas e um serviço de ocupação de tempos livres que presta atendimento a alguns alunos da escola. Existe, ainda, o apoio de amas particulares que atendem algumas crianças que frequentam o jardim de infância e a escola.

Em 1994 instalou-se num espaço limítrofe do Bairro a Casa de Saúde Bento Menni, uma estrutura de apoio à saúde mental, pertencente à Congregação das Irmãs do Sagrado Coração de Jesus, à qual se deve alguma da dinâmica social existente.

O Jardim de Infância do Bairro da Luz pertence à rede pública do Ministério da Educação, tendo começado a funcionar nas atuais instalações em Setembro do ano letivo 2005/2006.

a) Recursos físicos

No que se refere aos recursos físicos, esta instituição caracteriza-se como sendo uma arquitetura moderna, ampla e funcional. A instituição dispõe de:

Hall de entrada - uma área ampla, local de acolhimento das crianças que não têm Componente de Apoio à Família (CAF). Dispondo de dois bancos junto à porta de entrada e um placard onde é afixada semanalmente a ementa das refeições das crianças e outras informações relevantes para os pais. O pavimento é de linóleo, de fácil limpeza. Próximo do Hall existe um espaço com caixas, devidamente identificadas por fotografias de todas as crianças, destinadas à colocação das mochilas (anexo nº 1, imagem 1 e 2).

Casas de banho - É de salientar a importância das casas de banho no desenvolvimento da autonomia de cada criança. Na instituição existem quatro casas de banho, sendo que apenas duas delas se encontram ao dispor das crianças. Estas têm sanitas com tamanho normal de adultos e lavatórios adequados à altura das crianças mas talvez demasiado pequenos, levando a que quando as crianças lavam as mãos, espalhem muita água no chão. O pavimento é de mosaico;

Existe ainda uma casa de banho destinada a crianças com dificuldades motoras, dotada de sanita e lavatório adaptados, ambos de fácil acesso para crianças que se desloquem em cadeiras de rodas⁷. Existe ainda uma casa de banho no gabinete das educadoras (anexo nº 1, imagem 3).

Gabinete das educadoras – Este espaço destina-se à realização de reuniões, ao atendimento aos pais e serve também como arrecadação dos arquivos administrativos da instituição. O gabinete possui uma mesa e várias cadeiras, dois armários de arrumação de materiais, dois computadores, um fixo e outro portátil, um rádio, um projetor, uma televisão, um vídeo, um telefone, um placar, onde se coloca a informação relevante para as educadoras sobre as crianças (por exemplo: números de telefone para casos de emergência, ...). Junto do gabinete há, também, uma zona de vestiário que contém cinco cacifos de arrumação de roupa e objetos pessoais das educadoras e um W.C. para adultos (anexo nº1, imagem 4).

Sala polivalente e refeitório – O refeitório é adjacente ao salão polivalente, sendo dividido através de duas cortinas.

No que se refere ao salão polivalente, este dispõe de uma área ampla, que contém: um armário com televisão, leitor de vídeo e DVD; armários com material pedagógico-didático para as crianças (como por exemplo: caixas com cordas, bolas, arcos, blocos grandes de construção, entre outros). Este espaço destina-se à realização de atividades orientadas pelas funcionárias da Componente de Apoio à Família (CAF), e atividades de desenvolvimento da motricidade global.

No refeitório existem mesas e cadeiras adaptadas às idades das crianças, para estas fazerem as suas refeições (lanche da manhã, almoço e lanche da tarde), (anexo nº1, imagem 5/ 6 e 7).

⁷ No entanto, na Instituição não há crianças com deficiências motoras e, por isso, esta divisão é utilizada como arrecadação e sanitário para funcionários.

Cozinha – Este espaço encontrava-se dividido por zonas de confeção dos alimentos (zona de preparação, zona de hortifruticultura, zona de carne, zona de peixe, entre outros), porém no presente ano letivo não se encontra em funcionamento, visto que a confeção das refeições das crianças é da responsabilidade da Câmara Municipal.

Deste modo, este espaço está ao inteiro dispor das funcionárias da CAF, para preparar os pratos das crianças, visto que lá se encontra todo o material necessário às refeições (talheres, pratos, copos, etc.). Este espaço encontra-se ainda equipado com um frigorífico, máquina de café, um micro-ondas e uma máquina de lavar louça.

Três salas de atividades- Neste jardim-de-infância encontram-se três salas de atividades, destinadas aos três grupos de crianças que frequentam a instituição. Cada uma das salas encontra-se dividida por áreas, contendo equipamentos pedagógico-didáticos, existindo ainda em cada uma delas, uma porta com acesso ao exterior;

Corredor- É um espaço interior amplo que serve de ligação a todas as divisões da instituição, encontrando-se, ainda, neste os cabides das crianças de cada sala, identificados por fotografias (anexo nº 1, imagem 8).

Espaço Exterior – O jardim de infância tem ao seu dispor um espaço exterior, do qual as crianças podem usufruir quando está bom tempo.

Contudo, este espaço não se torna muito apropriado, uma vez que não reúne condições de segurança para as crianças brincarem, pois o pavimento é de cimento, assim como os muros envolventes, o labirinto e o escorrega.

Existe apenas uma pequena área com canteiros, algumas árvores e uma pequena área de relva.

Este espaço tem duas entradas, sendo que uma fica na parte principal da instituição (frente) e uma outra entrada na parte traseira da mesma, contendo cada uma um portão, como forma de garantir a segurança (anexo nº1, imagem 9 e 10).

É de salientar que toda a instituição possui uma boa iluminação natural, existindo em toda a área janelas que facilitam a entrada de luz. Dispondo ainda, de aquecimento central em toda a extensão do jardim de infância, bem como de alguns equipamentos de segurança, tais como: extintores e alarmes de incêndios.

Contudo, não existiu a preocupação aquando da construção da instituição, em proteger devidamente as tomadas que se encontram ao alcance das crianças.

Sala de Atividades – Como forma de observar mais pormenorizadamente a organização do espaço da sala de atividades, apresentamos neste seguimento a sua planta.

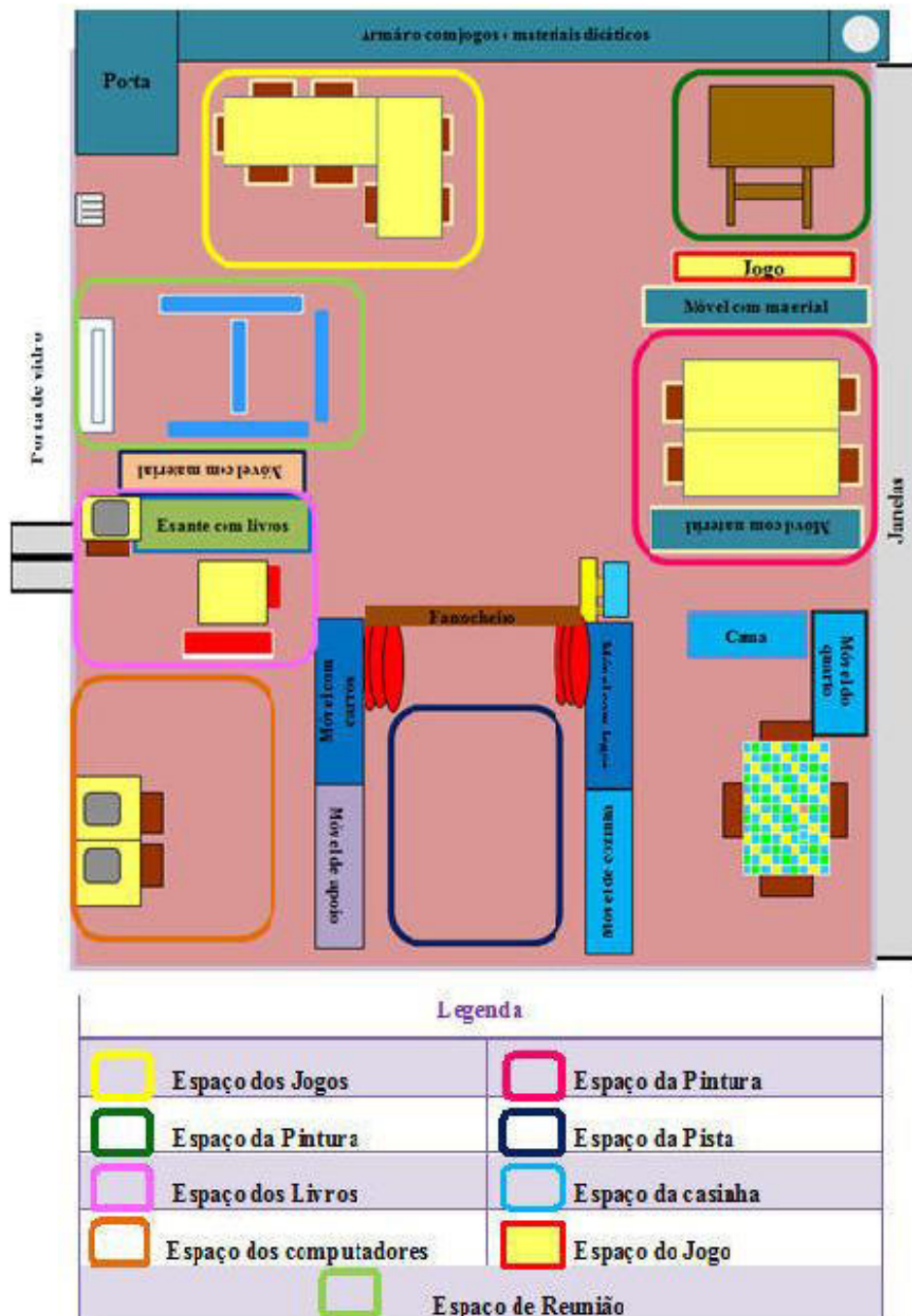


Figura 2: Planta da Sala de atividades do jardim de infância e respetiva legenda.

No que se refere às características da sala, esta possui bastante luz natural, pois uma das paredes da sala contém janelas em todo o seu comprimento e ainda uma porta envidraçada que serve de acesso ao exterior.

A sala tem um formato retangular, com cores apelativas, as paredes encontram-se preparadas para a afixação de qualquer tipo de trabalho, por serem forradas a esferovite.

A organização da sala encontra-se adequada às necessidades das crianças, uma vez que a disposição do equipamento por zonas bem definidas permite uma dinâmica abrangente e flexível no desenvolvimento do trabalho nas várias áreas. Esta organização da sala favorece a existência de momentos em que as crianças interagem em pequeno grupo, mas também a de momentos em que podem partilhar e confrontar opiniões e saberes em grande grupo, assim como negociar e decidir em conjunto as regras que permitem o convívio e ao mesmo tempo facilitam a consciência de pertença a uma comunidade.

Quanto ao pavimento da mesma, este é feito em linóleo, em tons de azul e vermelho, sendo desta forma facilmente lavável.

A sala de atividades encontra-se organizada por vários espaços lúdicos, devidamente identificados por medalhas circulares que contêm a respetiva imagem e cor correspondente a cada espaço e no verso destas a nomenclatura correspondente a cada um dos espaços. Desta forma, a existência de medalhas por cada espaço, indica a quantidade de crianças que pode permanecer em cada um dos espaços (anexo nº 2 - imagem 11).

Cada espaço existente na sala de atividades possui equipamentos adequados para que as crianças possam adquirir neles inúmeras aprendizagens.

Todo o equipamento da sala, móveis e outros recursos pedagógico-didáticos apresentam um bom estado de conservação, sendo que a maioria dos móveis usufrui de rodas, facilitando o seu transporte, à exceção de um móvel de parede que contém diversos jogos.

Assim sendo, a presente sala de atividades é constituída por 9 distintos espaços devidamente identificados, daí a existência do mesmo número de medalhas, que passamos posteriormente a descrever:

Espaço dos jogos de mesa - Este espaço é constituído por duas mesas retangulares, situadas de frente ao armário que contém os jogos arrumados. Nesta área, é possível às crianças explorarem, criarem e manipularem jogos de encaixe, puzzles, jogos de lógica, de associação, jogos criativos, loto tátil, dominós, jogos de famílias e vários jogos de construções tais como os legos. Neste local podem permanecer 6 crianças ao mesmo tempo (anexo nº 2, imagem 12).

Espaço da Pintura - Neste espaço, as crianças têm ao seu dispor, um cavalete, dois bibes impermeáveis que protegem as roupas das crianças, diversas tintas e pincéis em recipientes próprios, onde estas podem produzir pinturas de forma livre. Existindo ainda, um lavatório que serve de auxílio quando se torna necessário lavar as mãos. É de salientar que apenas pode permanecer neste espaço uma criança de cada vez, apesar da existência de duas medalhas. Isto deve-se ao facto de o grupo ainda possuir dificuldades em concentrar-se na atividade que realiza (espalhando tinta pelo chão), devido também à sua faixa etária (anexo nº 2, imagem 13).

Espaço do jogo- Caracteriza-se por um jogo, que se encontra nas “costas” de um armário, onde as crianças têm diversas figuras coloridas e vários pinos das mesmas cores, onde têm de efetuar a associação entre os pinos coloridos e as imagens (associação de cores). Neste espaço, podem jogar duas crianças ao mesmo tempo, existindo desta forma, apenas duas medalhas. É de salientar que a educadora contempla este espaço como pertencente à área dos jogos (anexo nº 2, imagem 14).

Espaço dos desenhos- Espaço constituído por duas mesas e dois armários, onde se guardam todos os recursos necessários às atividades de expressão plástica.

Num armário, existem diversos tipos e cores de folhas de papel, jornais e revistas. No outro armário, as crianças têm ao seu dispor diversas latas com lápis de cor, canetas de feltro, colas, tesouras, lápis de carvão, borrachas, afiadeiras, esponjas, picos destinados à picotagem. Para além do desenho, neste espaço as crianças podem trabalhar com plasticina, trabalhar o recorte e a colagem, permitindo, com estes recursos, o aperfeiçoamento da motricidade fina.

Torna-se importante referir que os vários recursos existentes neste espaço se encontram identificados com diferentes cores, assim como as prateleiras dos móveis onde estes são guardados, facilitando desta forma a arrumação dos materiais por parte

das crianças, sendo possível ainda neste espaço permanecer seis crianças ao mesmo tempo (anexo nº 2, imagem 15).

Espaço da Casinha- Neste espaço impera o jogo simbólico, onde as crianças têm a possibilidade de imitar/dramatizar os modelos que observam ou que lhes são familiares (adultos), podendo desta forma permanecer neste espaço três crianças.

Para tal, este espaço encontra-se dividido por duas divisões: quarto e cozinha. O quarto encontra-se munido de uma cama com dois bonecos, um de cor branca e um de cor preta, incutindo desta forma nas crianças a diversidade cultural, um armário com espelho, que contém alguns acessórios de beleza (perfumes, pulseiras, carteiras, secadores, colares etc.) e uma mala com roupa dos bonecos.

Quanto à cozinha, esta encontra-se equipada com uma mesa, um fogão, um lava-louça, pratos, copos, talheres, frutas, legumes, carne, etc. (anexo nº2, imagem 16 e 17).

Espaço da Pista - Este espaço é constituído por uma pista, diversos carros e legos, podendo aqui brincar em conjunto duas crianças (anexo nº 2, imagem 18).

Espaço dos livros (Biblioteca) – Este é um espaço onde as crianças podem contactar com diversos livros apropriados às suas idades. Para tal, este espaço contempla uma estante com livros, uma mesa e dois sofás, sendo que apenas podem estar duas crianças ao mesmo tempo (anexo nº 2, imagem 19 e 20).

Espaço dos Computadores - No que diz respeito ao espaço dos computadores, este é constituído por três computadores, no entanto só dois deles estão em funcionamento, uma vez que um se encontra avariado. Aqui, podem estar apenas duas crianças (uma por computador), realizando diversos jogos didáticos (anexo nº 2, imagem 21).

Espaço de reunião - É um espaço constituído por 4 almofadas grandes, onde as crianças se sentam em grande grupo e a educadora explica e desenvolve as diferentes temáticas a abordar diariamente (anexo nº 2, imagem 22).

É ainda neste espaço que existem alguns quadros relacionados com as rotinas das crianças e com o comportamento das mesmas, sendo estes:

Quadro do Chefe - Que contém as fotografias de todas as crianças da sala e uma seta móvel que indica diariamente qual a criança que será o chefe do dia (anexo nº 2, imagem 23);

Quadro de presenças - É um quadro onde constam as fotografias de todas as crianças, assim como a identificação de todos os dias da semana, onde o chefe do dia coloca uma bolinha vermelha nos meninos que estão ausentes e uma bolinha verde, nos meninos que estão presentes (anexo nº 2, imagem 24);

Calendário - No calendário da sala encontra-se presente uma organização temporal que indica às crianças o dia, o mês, o ano, o dia da semana, a estação do ano em que se encontra, os acontecimentos mais importantes que ocorrem em cada mês e ainda qual o estado do tempo em cada dia (anexo nº 2, imagem 25);

Quadro de Honra - Este quadro contempla fotografias das crianças, sendo que para que as fotografias permaneçam lá é necessário que cada criança cumpra as regras da sala, pois quando alguma criança infringe as regras sai do quadro. As crianças que permanecem toda a semana no quadro de honra levam para casa um diploma de bom comportamento (anexo nº 2, imagem 26);

Quadro dos diplomas - No seguimento do que foi referido anteriormente, este quadro refere-se ao número de diplomas que cada criança teve no final de cada período (anexo nº 2, imagem 27);

Quadro de Comportamentos adequados - Neste quadro estão presentes diversas imagens que refletem bons comportamentos, encontram-se por baixo de um *smile* com um sorriso, quanto as imagens de mau comportamento encontram-se por baixo de um *smile* triste (anexo nº 2, imagem 28);

O comboio dos meses - Este é constituído por doze carruagens, correspondendo cada uma a um mês do ano. Em cada carruagem encontram-se assinalados o aniversário de cada criança, com uma fotografia da mesma.

b) Recursos humanos

O Jardim de infância do Bairro da Luz dispõe dos seguintes recursos humanos, no que se refere à componente letiva:

Pessoal docente – Três educadoras de infância, cada uma responsável por uma sala de atividades (sendo que uma acumula funções de coordenação da instituição) e uma educadora de infância de apoio educativo, que presta um apoio personalizado às crianças com mais dificuldades.

Pessoal não docente - Duas assistentes operacionais e uma assistente colocada pelo Programa Ocupacional (POC), distribuídas pelas três salas e que prestam apoio às educadoras.

No que concerne, à Componente de Apoio à Família (CAF), esta constitui-se por:

Três assistentes técnicas (duas delas são animadoras socioculturais).

- Duas auxiliares colocadas em situação de POC.

Horário de funcionamento da instituição:

- Funcionamento da componente letiva (25 horas semanais)
9h-12h
14h-16h
- Funcionamento da CAF no período letivo:
8h-9h
12h-14h
16h-18h30
- Funcionamento da CAF no período de interrupções letivas:
8h-18h30

Como já foi referido, existem crianças que usufruem dos serviços da CAF (almoço e prolongamento de horário). Estes serviços são da responsabilidade da Câmara Municipal.

As **assistentes técnicas** fazem o atendimento das crianças inscritas na componente de apoio à família, no período do almoço, nos períodos para além das 25 horas de atividades educativas/letivas e nos períodos de interrupção letiva. Desenvolvem, junto das crianças e sob a orientação das educadoras do jardim de infância, um trabalho de animação com carácter essencialmente lúdico, de tempo livre e informal sem intencionalidade pedagógica; zelam pela organização e higiene do material e dos espaços utilizados pela componente de apoio à família; zelam pela saúde e bem-estar das crianças que se encontram à sua guarda.

1.2.2. A Escola Básica do Bonfim

A Escola Básica do Bonfim⁸ pertence ao Agrupamento da Área Urbana da Guarda, que é uma unidade organizacional dotada de órgãos próprios ao nível da administração e gestão, integrando estabelecimentos de educação pré-escolar, escolas do 1º, onde se inclui a Escola Básica do Bonfim, do 2º e 3º ciclos do ensino básico, bem como um Centro Escolar (Gonçalo), que compartilham de um projeto pedagógico comum, assim como o Projeto Educativo, o Projeto Curricular de Agrupamento, o Regulamento Interno e o Plano Anual de Atividades, que são documentos que concedem autonomia ao Agrupamento⁹.

Todos estes órgãos de administração visam garantir o sucesso escolar de todos os seus alunos, pois “A criança recebe do meio um conjunto de estimulações (...). Pela sua actividade pessoal a criança explora o meio, aprende muitas coisas, descobre relações de ordem causal (...) e o meio educa-a de uma determinada maneira”, tal como defende Mialaret (1980:14).

Em 2003, este Agrupamento, com sede na Escola Básica de Santa Clara, foi transformado num Agrupamento vertical.

A Escola Básica do Bonfim situa-se na freguesia da Sé, e no Bairro que lhe emprestou o nome, junto do Seminário Maior da Diocese, mesmo no entroncamento da Rua Dr. José Alves Matoso com a Rua Dr. Santos Lucas.

O seu nome provém do facto de existir uma Capela neste bairro, cujo orago é o Sr. do Bonfim.

A partir do início do século XX sente-se uma grande falta de casas e a cidade da Guarda começa a crescer em direção ao Bonfim: rasgam-se ruas, arrematam-se terrenos e surgem novas casas, muitas delas unifamiliares, reflexo de uma sociedade burguesa em ascensão, formada por quadros do exército e do funcionalismo e por gentes das atividades liberais.

O Bonfim é um espaço soalheiro, virado a nascente e a sul “...situado num lugar esplêndido, aberto ao sol e ao vento e com um campo de visão que abrange as serranias espanholas...”, que até aos anos quarenta esteve afastado da cidade¹⁰.

⁸ http://www.aeaug.pt/portal/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=232&lang=pt.

⁹ Atualmente, a Escola Básica do Bonfim pertence ao Mega Agrupamento de Escolas da Sé.

¹⁰ <http://www.bmel.pt/a-guarda-em-letras/bibliotecas-escolares/82-be-bonfim>.

Além das habitações de iniciativa particular, algumas das quais são exemplares do que de melhor se construiu na Guarda, é de assinalar a construção de alguns bairros económicos e com os quais não tardaria a ser construída a Escola Primária: o bairro das Casas Económicas (32 casas geminadas, com quintal, iniciado em 1939) e o bairro para as Classes Pobres, mais tarde conhecido por Bairro Salazar, atual Bairro 25 de Abril (iniciado em 1946, com 52 moradias gémeas). Ambos os bairros foram subsidiados pela Santa Casa da Misericórdia, Câmara Municipal e Caixa de Previdência. Pouco depois, surgiram as casas da descida de Alfarazes e em 1953, junto à cerca do Seminário, começou a construção do bairro D. José Alves Matoso¹¹.

Depois destes, outros bairros/ruas foram surgindo e a capela do Senhor do Bonfim deixou de estar isolada e longe da cidade. Em suma, o Bairro do Bonfim é uma pequena manta de vários bairros.

Nesta sequência, a pacatez vivida no bairro, por volta dos anos cinquenta, apenas subsiste nalgumas ruas mais chegadas ao Seminário, cujo limite serviu de barreira à construção para poente (excetuando o bairro do Miradouro).

A ligação cidade-estação e o aumento do comércio e serviços (Mercado Municipal e Central de Transportes) transformou parte do bairro do Bonfim num centro cada vez mais movimentado. Felizmente que a zona de implantação da escola continua pacata e aldeã.

Atualmente o Bonfim está ligado à cidade e não se separa do bairro da Senhora dos Remédios, cujas crianças frequentam esta escola.

A Escola Básica do Bonfim começou a ser construída em 1941, na rua Santos Lucas¹², quase em frente ao portão do Seminário. Demorou três anos a construir e abriu em 1944. Atualmente, a escola situa-se quase no centro da cidade.

Este edifício é do tipo Plano dos Centenários Urbano, foi profundamente remodelado em 2002/2003 (ano em que a escola funcionou nas salas de apoio das bancadas do Estádio Municipal), e possui três pisos, numa área de 816 metros quadrados.

¹¹ <http://www.bmel.pt/a-guarda-em-letras/bibliotecas-escolares/82-be-bonfim>.

¹² “Notável matemático, coronel de engenharia, natural de Freixo da Serra, concelho de Gouveia, tendo falecido na Guarda em 1936. Foi um dos maiores matemáticos da sua geração, tendo desempenhado altos cargos no ensino e na administração”, in Vergílio Afonso, Toponímia Histórica da Guarda, 1984.

Trata-se de “uma escola topo de gama”, que resulta do quadro de requalificação do parque escolar da Guarda, tendo sido reinaugurada no dia 15 de setembro de 2013, após a recuperação total a que o edifício escolar foi sujeito.

Como se encontra explícito na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE: 2005, artigo 42.º, alínea 2), “A estrutura dos edifícios escolares deve ter em conta, para além das actividades escolares, o desenvolvimento de actividades de ocupação de tempos livres e o envolvimento da escola em actividades extra-escolares”, de forma a garantir o sucesso do ensino e aprendizagem dos alunos. Tal como afirma Alarcão (1996:43), “A escola deve surgir como um prolongamento da vida e, ao mesmo tempo, esta devia ser destinatária das aprendizagens escolares adquiridas”.

Torna-se relevante explicar o Plano dos Centenários, no qual o edifício escolar do Bonfim, se enquadra. Neste sentido, este plano constituiu um projeto de construção de escolas em larga escala, levado a cabo pelo Estado Novo, cujo chefe de estado era Salazar, em Portugal, entre as décadas de 1940 e 1960. O plano deve o seu nome ao terceiro centenário da Restauração da Independência e ao oitavo centenário da Independência de Portugal, comemorados, respetivamente, em 1940 e 1943.

A sua elaboração foi atribuída a uma Comissão Central que funcionava junto da Direcção-Geral do Ensino Primário do Ministério da Educação Nacional, com representantes dos Ministérios do Interior e das Obras Públicas e Comunicações e com a colaboração dos diversos presidentes de câmaras municipais, diretores escolares dos distritos e delegados escolares dos concelhos.

O Plano tinha como objetivo abranger a organização e a instalação de todos os estabelecimentos de ensino primário necessários à instrução do Povo Português, de modo que nenhuma criança deixasse de ter escola ao seu alcance e que cada escola tivesse edifício próprio e devidamente apropriado para o seu funcionamento, pois “A escola como um espaço de concentração de crianças ainda muito distraídas deve ter particularidades específicas, de modo a possibilitar um melhor ensino de acordo com o meio envolvente, tal como preconiza Santos (1977:12).

A construção¹³ das escolas foi levada a cabo pela Direcção-Geral dos Edifícios e Monumentos Nacionais do Ministério das Obras Públicas. No âmbito do Plano dos Centenários, até ao final da década de 1950, foram construídos mais de 7000 edifícios

¹³ http://pt.wikipedia.org/wiki/Plano_dos_Centen%C3%A1rios.

escolares novos, que incluíam um total superior a 12 000 salas de aula. A construção de escolas em larga escala continuou até meados da década de 1960. Quase todas as cidades, vilas e aldeias de Portugal passaram a dispor de uma ou mais escolas do Plano dos Centenários, o que permitiu diminuir acentuadamente o analfabetismo e aumentar o ensino obrigatório de três para quatro anos, em 1960, e para seis anos, em 1967.

Grande parte das escolas do Plano dos Centenários ainda estão hoje em funcionamento, como é o exemplo da Escola Básica do Bonfim. Na década de 1990, no entanto, muitas delas foram desativadas, por um lado devido à falta de alunos decorrente da desertificação das regiões do interior e por outro no âmbito da política de concentração dos alunos do 1º ciclo do ensino básico em escolas de maior dimensão.

Algumas das escolas desativadas foram convertidas para outros fins, sendo transformadas em museus, restaurantes, estabelecimento hoteleiros e outros.

As escolas do Plano dos Centenários, com a sua arquitetura típica, acabaram por se tornar numa imagem de marca de Portugal, existindo pelo menos um exemplar em quase todas as povoações do país.

Estas foram construídas segundo o estilo arquitetónico conhecido como “Português Suave”, incorporando características da arquitetura tradicional. Foram estabelecidas tipologias-base, que seriam adaptadas às condições locais, segundo o número de alunos a receber e o clima da região. Normalmente, cada escola englobava duas ou quatro salas de aula, uma cozinha, instalações sanitárias e um alpendre.

a) Recursos Físicos

A Escola Básica do Bonfim dispõe de dois pisos, cada um com duas salas de aula. Nas salas do primeiro piso funcionam, respetivamente, o 1º e o 2º anos e nas duas salas do segundo piso funcionam o 3º e o 4º anos. Acima do segundo piso encontra-se o sótão, onde foi criado mais um espaço que funciona, essencialmente, como sala para as aulas de informática.

Neste sentido, podemos constatar que a escola encontra-se bem dividida e organizada para a diversidade de atividades letivas, uma vez que “os edifícios escolares devem ser planeados na óptica de um equipamento integrado e ter suficiente flexibilidade para permitir, sempre que possível, a sua utilização em diferentes atividades da comunidade e a sua adaptação em função das alterações dos diferentes

níveis de ensino, de currículo e métodos educativos”, tal como se encontra explícito na LBSE (2005, artigo 42.º, alínea 1).

No primeiro piso, existe uma sala onde funciona a Biblioteca/Centro de Recursos Educativos da Rede de Bibliotecas Escolares: Biblioteca Adriano Vasco Rodrigues. Nestas decorrem muitas atividades, quer de iniciativa individual dos professores, quer ainda de atividades alargadas à comunidade escolar, incluídas no Plano de Atividades da Biblioteca Escolar. A utilização da sala da Biblioteca obedece a um regulamento próprio, podendo servir como sala de leitura e conto, requisição de livros, estudo acompanhado, filmes, música e acesso à internet. Decerto, estes não são apenas materiais utilizados para uma conveniente realização de atividades, mas também para a utilização dos alunos nas suas atividades extraescolares, uma vez que podem ser requisitados, mediante as regras pré-estabelecidas pela escola. (LBSE, 2005, artigo 44.º alínea 2-b).

A biblioteca funciona, sempre que possível, com uma turma de cada vez e, para evitar sobreposições, é elaborado um calendário/horário por turnos. Este espaço pode servir, ainda, para complemento das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), em horários programados ou em aulas de substituição. Nos intervalos, a biblioteca apenas estará aberta se a assistente operacional responsável puder ser dispensada da vigilância dos alunos no recreio.

A biblioteca escolar “constitui uma preciosa fonte de informação e auxílio ao estudo, proporcionando também recreação sadia”, tal como afirmam Rêgo et al. (1980: 11), destacando, deste modo, o inegável valor da mesma no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

É de salientar que no decorrer da nossa Prática Pedagógica ocorreram diversos momentos que nos levaram a frequentar este espaço, nomeadamente nas atividades de leitura, realizadas semanalmente pelos encarregados de educação da turma, coexistindo, deste modo, uma participação ativa das famílias no processo de ensino aprendizagem, pois, tal como preconiza Chechia e Andrade (2002:89) “A interação da família no processo educacional dos filhos tem-se mostrado cada vez mais fundamental para o seu desempenho escolar. Assim, a integração entre pais e a instituição de ensino tende a contribuir para uma estabilidade educacional do aluno”.

Ainda no primeiro piso, o antigo pátio coberto foi remodelado, dando origem a um novo espaço, o salão polivalente, que funciona principalmente como ginásio, no qual decorrem as atividades de Expressão Físico-Motora, mas também é utilizado para a realização de eventos como as reuniões gerais, projeção de filmes, festas escolares e ainda os intervalos nos dias de mau tempo. A sua utilização como espaço de aulas obedece a uma distribuição de horários pelas quatro turmas, para evitar sobreposições. Fora da distribuição normal, cada professor pode fazer requisições pontuais, por ordem de inscrição.

Quanto aos espaços secundários assinala-se uma sala de professores inserida no sótão, junto à sala de computadores. Contudo, as reuniões de professores não se efetuam neste espaço, sendo mais viáveis no espaço da biblioteca escolar. Assim, a referida sala tem sido reaproveitada como sala de depósito de material, arrecadação, de apoio para as ciências experimentais e ainda para o apoio individualizado. Próximo da biblioteca (1º piso), encontra-se uma sala de reprografia, servindo também de depósito de materiais didáticos. Ao lado desta, situa-se uma sala para as assistentes operacionais, com telefone e alguns eletrodomésticos para usufruto da comunidade escolar (frigorífico, micro-ondas, máquina de café).

Na escola existem instalações sanitárias no sótão (uma casa de banho para adultos) e, no primeiro piso, encontram-se as casas de banho destinadas às crianças (uma para rapazes, outra para raparigas e uma outra para deficientes motores).

No exterior da instituição, existe um espaço utilizado para as brincadeiras dos intervalos e para a realização de atividades desportivas, desde que as condições meteorológicas o permitam. Neste espaço aberto encontra-se um minicampo polivalente de desportos coletivos, vedado com rede, um pequeno espaço com duas tabelas (cestos de Basquete) e algum espaço amplo para as brincadeiras livres, dado que é “o movimento que permite à criança encontrar um conjunto de relações (sujeito, coisa, espaço) necessárias ao seu desenvolvimento motor, aprendendo a perceber e a interaccionar com o vivido, o operatório e o mental” (Cunha, 1986:24).

Quanto ao pavimento, este é cimentado e com uma pequena zona de relva. Junto ao campo polivalente encontram-se duas arrecadações e uma sala com caldeira e sistema de aquecimento.

b) Recursos Humanos

Nesta escola existem quatro turmas, respetivamente para cada ano de escolaridade, num total de 93 alunos (20 do 1º ano, 26 do 2º ano, 26 do 3º ano e 21 do 4º ano). Relativamente a outros intervenientes, no processo educativos nesta escola, para além dos alunos e dos quatro docentes titulares de turma, existem ainda quatro professores de apoio (a alunos com dificuldades temporárias/planos de recuperação/planos de acompanhamento).

Esta instituição escolar dispõe ainda de três assistentes operacionais (que auxiliam e vigiam os alunos nos intervalos e asseguram a limpeza do espaço), encontrando-se uma delas a exercer a função de bibliotecária, verificando-se que estas possuem funções de acordo com a sua formação, tal como contempla a LBSE (2005, artigo 37.^a).

Existem ainda nove professores das Atividades Extra Curriculares (AEC): dois na área da Expressão Plástica, dois professores de Expressão Musical, dois professores de Inglês, um professor de TIC e dois professores de Educação Física.

“Os educadores, professores e outros profissionais da educação têm direito a retribuição e carreira compatíveis com as suas habilitações e responsabilidades profissionais, sociais e culturais” (LBSE, 2005, artigo 39.º, alínea 1), tendo por isso um lugar de destaque nas escolas como mediador do processo de ensino e aprendizagem.

c) Recursos materiais

A Escola do Bonfim possui um grande leque de recursos materiais, através dos quais os alunos deverão encontrar respostas que vão ao encontro das suas necessidades, mais concretamente ao nível da exploração, experimentação e manipulação. O Programa do 1º CEB (2004:168) destaca este pormenor, afirmando “que as crianças são enormemente pendentes do ambiente e dos materiais à sua disposição. Neles, a criança deverá encontrar resposta à sua necessidade de exploração, experimentação e manipulação”.

Assim, a escola do Bonfim possui diverso material de apoio às atividades letivas, porque, tal como reitera Loureiro (1990:29), “a escola para realizar com eficácia a sua acção, necessita de meios técnicos e científicos que apoiem o saber pedagógico”.

Atendendo a este princípio, apresentamos um quadro que engloba os principais recursos materiais existentes na escola.

Materiais Didáticos	Materiais Multimédia	Materiais destinados à Expressão Físico-Motora
- Mapa de Portugal; -Mapa do Corpo humano; -Materiais manipuláveis estruturados (Tangram, Geoplano, Loto, Dominó, Ábaco, Material de Cuisenaire, Barras de Cor e Blocos Lógicos); -Fita métrica; -Lupas; -Livros; -Fantocheiro.	- Computadores; -Impressoras; - Retroprojetores; -Ecrãs de Projeção; -Televisão; -Leitor de DVD e CD; -Cd's interativos; -Jogos.	-Arcos; -Argolas; -Diversos tipos de bolas; -Pinos; -Cordas; -Raquetes; -Mesa e bolas de Pingue-Pongue.

Quadro 1: Recursos materiais à disposição da Escola Básica do Bonfim.

Em síntese, como defende Nóvoa (1992:97), “a escola (...) deve ser, cada vez mais, uma organização complexa, diversificada e aberta. Complexa por ter de gerir múltiplos e variados recursos, quer humanos, quer materiais. Diversificada por desenvolver um largo espectro de actividades e projectos. Aberta por dever estar em relação de permuta e partilha com a comunidade e administração onde se integra”.

d) Caracterização da Sala de aula

A sala de aula da turma A14 localiza-se no 1º piso do edifício escolar, sendo uma sala grande, de forma retangular, possui ainda uma boa circulação de ar e uma ótima iluminação natural, devido às três janelas grandes (verdes, com vidros) existentes,

que deixam passar uma agradável claridade, contendo persianas muito claras (de cor bege), para evitar o excesso de claridade.

No entanto, revela-se um inconveniente na visibilidade para o quadro, nomeadamente quando se pretende recorrer a estratégias com projeção de imagens, histórias, PowerPoint, etc, pois, como defendem Rêgo et al. (1980: 9), “é importante que haja boa circulação de ar e que a iluminação não incida sobre os olhos do aluno, nem projete sombras sobre os trabalhos realizados”.

Nesta perspetiva, é importante salientar que essas condições não dependem diretamente do professor, mas sim da construção e da disposição do edifício escolar, porém cabe ao professor adequar o mobiliário de tal forma que possa aproveitar ou corrigir as condições existentes, para favorecer a aprendizagem dos alunos, pois tal como salienta Arends (1995:79), “ (...) a sala é um recurso importante para criar um ambiente adequado à aprendizagem”.

A sala está pintada de verde-claro, com rebordos em verde-escuro em toda a sua volta, e o chão é forrado com um pavimento liso e impermeável.

Na parte da frente da sala está um quadro interativo, com dimensões adequadas à boa visibilidade da turma. Ao seu lado esquerdo, encontra-se a secretária da professora, discretamente colocada, de modo a não interferir com a visibilidade do quadro e na movimentação dos alunos. Atrás desta, está um armário onde a professora guarda todo o material necessário para o bom funcionamento das aulas, servindo este como meios e ferramentas que ajudam os alunos a formar e a desenvolver as suas capacidades ao longo do seu percurso escolar, como fomenta o Programa do 1ºCEB (2004:68).

Esta é, ainda, constituída por dez mesas destinadas aos alunos e mais três mesas de apoio, que servem por vezes para a elaboração de trabalhos manuais.

Existem ainda na sala mais dois armários, que têm como objetivo guardar os manuais escolares de todos os alunos e ainda diverso material escolar e didático, uma bancada com lavatórios, uma zona de cabides, um quadro de giz, três aquecedores e ainda um caixote do lixo colocado junto à única porta de entrada, de modo a tornar-se acessível a todos os alunos, uma vez que é valorizada a limpeza da mesma, pois “concorre para a saúde, bem-estar e formação educativa dos alunos, pois sala bonita e limpa é sinónimo de conforto”, tal como reiteram Rêgo et al. (1980: 14).

Na sala existem ainda, dois placards, onde são afixados os trabalhos dos alunos alusivos a um determinado tema, porém a ornamentação da sala não é permanente, visto que a professora vai substituindo os cartazes, as notícias, os objetos que adornam a sala, assim que preencherem o propósito. Neste contexto, corroboramos com Formosinho (1998:148) quando este afirma, que “o ambiente geral da sala deve resultar agradável e altamente estimulante, utilizando as paredes como expositores permanentes das produções das crianças, onde rotativamente se revêm nas suas obras de desenho, pintura, tapeçaria ou texto”.

É importante salientar que a sala de aula está bem equipada, quer a nível de materiais didáticos (livros e material manipulável), como de materiais informáticos/tecnológicos (um computador, uma impressora, duas colunas e um projetor), o que torna a aprendizagem mais apelativa e interessante, tal como defende Marques (1985:64) “A principal finalidade da organização de sala de aula é estimular a aprendizagem dos estudantes pela criação de um ambiente intelectualmente estimulante e seguro, onde a espontaneidade e a cooperação possam ser exercitadas.”

Neste âmbito, podemos concluir que a sala de aula da turma A14 é confortável e atraente, contendo um ambiente alegre, colorido e sugestivo, pois é nela que o aluno passa a maior parte do tempo, enquanto está presente na escola, sendo, portanto, relevante que as condições da sala atendam a determinados requisitos, já salientados, uma vez que irão influir sobre o rendimento escolar dos alunos.

Cabe ao professor a responsabilidade de proporcionar essas condições materiais favoráveis à aprendizagem da turma, não esquecendo que “a arquitetura pode ser bela, mas deve ser mais do que isso; deve conter espaço em que algumas actividades possam ser realizadas de maneira cómoda e eficiente”, tal como defende Sommer (1973:5).

Ainda na perspetiva de Sprinthall e Sprinthall (1993:122), a sala de aula é um espaço no qual os alunos e professores passam grande parte do seu tempo, interagindo entre si. Esta interação permite aos alunos conhecerem, aprenderem e ensinarem o professor, pois o ser humano está em constante aprendizagem.

Como forma de observar mais pormenorizadamente a organização do espaço da sala de aulas, apresentamos de seguida a planta da mesma.

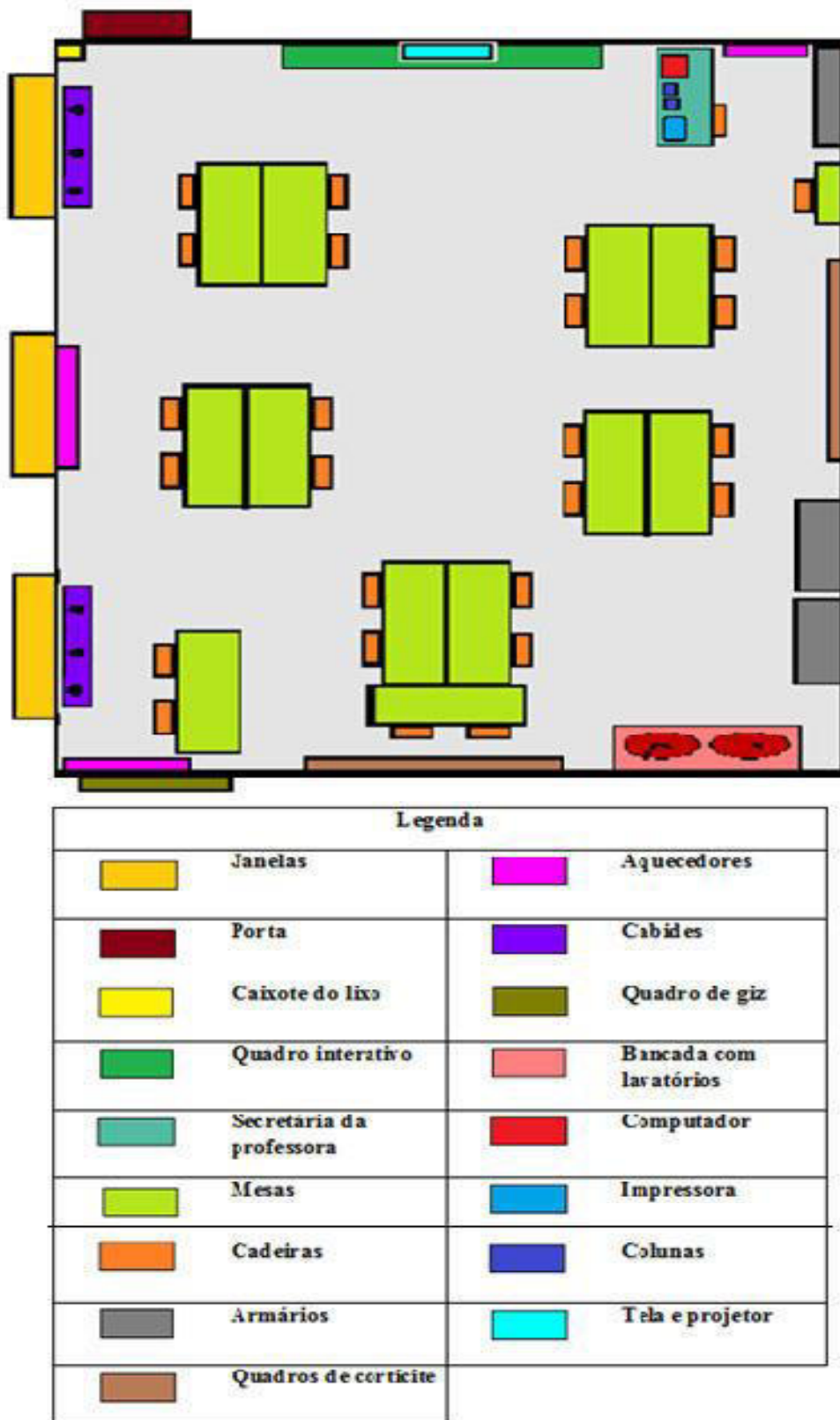


Figura 3: Planta da sala de aula do 1º CEB e respetiva legenda.

2. Descrição do Processo de Prática de Ensino Supervisionada

2.1. Enquadramento Legal da PES

No Decreto-Lei (DL) n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro, são definidas as novas condições para a obtenção de habilitação profissional para a docência em diferentes domínios da especialidade. No mesmo Decreto-Lei, o Ministério da Educação refere a importância da qualificação profissional para a docência e dá especial relevo à iniciação à prática profissional, como o momento privilegiado e insubstituível, de aplicação dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes ao contexto real das situações concretas da sala de aula, da escola e da comunidade escolar. O papel que as escolas de acolhimento desempenham é também realçado, referindo-se que sem a colaboração das escolas onde a prática de ensino supervisionada se desenvolve e os respetivos professores que orientam e supervisionam os estudantes como orientadores, denominados orientadores cooperantes, seria difícil a iniciação à prática dos futuros docentes.

No que concerne aos orientadores cooperantes, também o artigo 19º do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, consagra que estes devem possuir as competências adequadas às funções a desempenhar, sendo dada preferência aos docentes que sejam portadores de formação especializada em supervisão pedagógica e formação de formadores e/ou experiência profissional de supervisão.

De acordo com o artigo 7º presente no Diário da República, 2ª Série, nº 42 – 28 de fevereiro de 2012, estes têm como função “apoiar e orientar os estagiários na planificação das atividades escolares, constantes; (...) coordenar as aulas supervisionadas; observar os estagiários no desempenho das atividades de formação e proceder à sua análise numa perspetiva reflexiva, formativa e de forma contínua”.

Neste enquadramento legislativo, anteriormente referido, é de salientar que a aprovação pelo Conselho Técnico-Científico da Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto, em 7 de fevereiro de 2012, e a homologação, por parte do Presidente do Instituto Politécnico da Guarda (IPG), a 13 de fevereiro de 2012, torna público o Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada dos Cursos de Mestrado Habilitadores à Docência do Instituto Politécnico da Guarda. Segundo o referido regulamento, a PES organiza-se em aulas (sessões letivas) supervisionadas e em observações letivas (às aulas do orientador cooperante e dos colegas estagiários) nas escolas cooperantes. A orientação geral da PES é da responsabilidade da Comissão de Coordenação do curso de mestrado, sendo a orientação de cada grupo de estágio

cometida aos: Professor(es) supervisor(es) dos diferentes níveis e áreas científicas da ESECD-IPG, ou ao(s) especialista(s) de mérito reconhecido pelo Órgão competente da ESECD-IPG, ouvida a Comissão de Coordenação do curso de mestrado e aos Orientadores cooperantes, de cada nível e área do estabelecimento de ensino onde decorre o estágio.

Neste sentido, podemos afirmar que o novo sistema de habilitação para a docência valoriza, de um modo especial, a dimensão do conhecimento disciplinar, da fundamentação da prática de ensino na investigação e da iniciação à prática profissional, consagrando-a em grande parte à PES.

A PES constitui um momento privilegiado e insubstituível de aprendizagem na mobilização de conhecimentos, capacidades, competências e atitudes adquiridas em outras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais idênticas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação da comunidade.

2.2. Descrição do Processo de Prática de Ensino Supervisionada do pré-escolar

2.2.1. Caracterização da turma do nível Pré-Escolar

O grupo/turma onde realizámos a Prática Pedagógica do Pré-Escolar era constituído por um grupo heterogéneo composto por 15 crianças, com idades compreendidas entre os três, 11 casos (73%), e os quatro anos, 4 casos (27%), sendo visível através do gráfico 1 a predominância de crianças na faixa etária dos três anos.

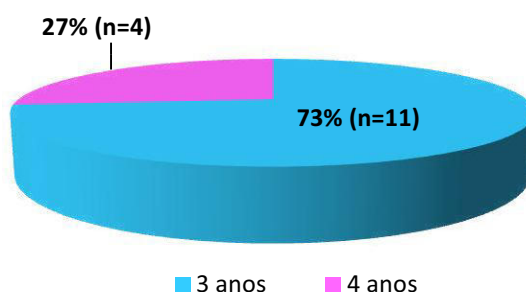


Gráfico 1: Idade das crianças do Pré-escolar (n=15).

No que se refere ao género das crianças (gráfico 2), existem na sala nove crianças do sexo feminino (6 meninas de três anos (40%) e 3 de quatro anos (20%)), e seis crianças do sexo masculino (5 meninos de três anos (33%) e um de quatro anos (7%)), verificando-se, desta forma, a presença de mais meninas no seio do grupo de crianças.

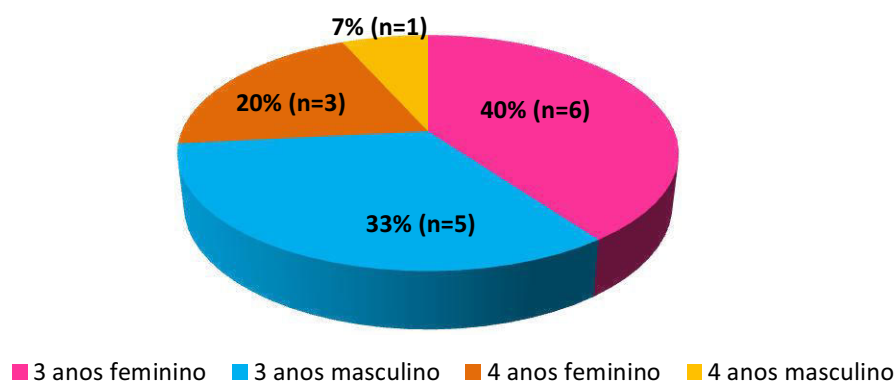


Gráfico 2: Género das crianças do Pré-escolar (n=15).

Através da análise do gráfico 3, verificamos que todas as crianças (15) deste grupo residem na cidade da Guarda, distribuindo-se pelas três antigas freguesias urbanas, sendo que existe uma predominância de crianças a habitarem a antiga freguesia de S. Vicente, 9 casos (60%), as restantes distribuem-se pela freguesia da Sé, 4 casos (27%) e pela freguesia de S. Miguel, 2 casos (13%).

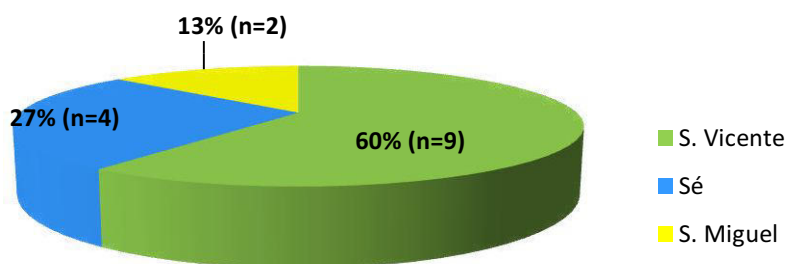


Gráfico 3: Áreas de residência das crianças do Pré-escolar (n=15).

2.2.2. Caracterização socioeconómica da turma

Importa salientar que todos os dados expostos, relativamente ao nível socioeconómico das crianças foram recolhidos e explorados com base em informações cedidas pela Educadora Helena Martins.

No que se refere ao nível socioeconómico das crianças, podemos averiguar, através do gráfico 4, o número de irmãos de cada criança, sendo que a maioria delas não tem irmãos, 9 casos (60%), uma das crianças tem dois irmãos, 1 caso (10%), e os restantes apenas têm um irmão, 5 casos (30%), sendo visível a predominância de filhos únicos no seio familiar.

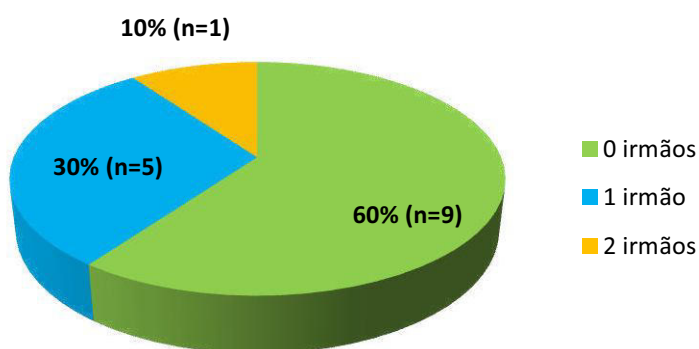


Gráfico 4: Número de crianças com e sem irmãos (n=15).

No que diz respeito à estrutura familiar (gráfico 5), é visível a predominância de famílias nucleares, ou seja, o agregado familiar é composto por pais e filhos, que habitam num ambiente familiar comum. Porém, apenas uma criança tem uma estrutura familiar monoparental, coabitando com a mãe (7%). Existe ainda, neste grupo, uma criança na qual o seu agregado familiar é constituído por três elementos (53%), contudo, a criança não vive com os pais biológicos, encontrando-se a cargo da avó materna, que mora com uma filha.

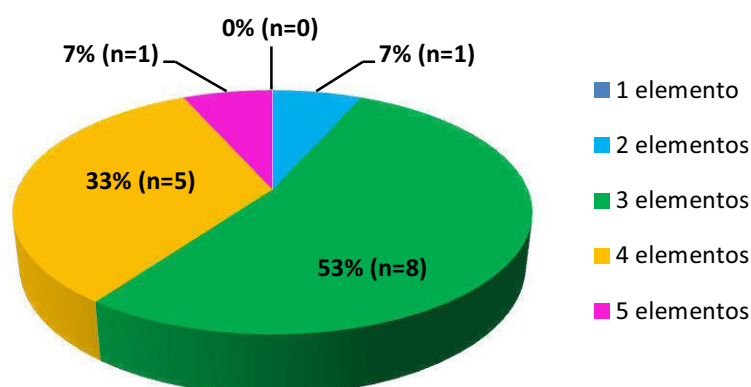


Gráfico 5: Número de elementos do agregado familiar das crianças (n=15).

Com a análise do gráfico 6, conseguimos perceber que todos os pais têm habilitações literárias iguais ou superiores ao terceiro ciclo, verificando-se ainda que a maioria deles detém estudos ao nível do ensino superior, 15 casos (50%). Com a análise deste gráfico, podemos arriscar inferir que o nível socioeconómico das famílias das crianças será, na generalidade, médio. A maior parte dos pais tem um emprego estável, encontrando-se apenas uma mãe desempregada. Acresce a evidência de todas as crianças se deslocarem em transporte particular para o jardim.

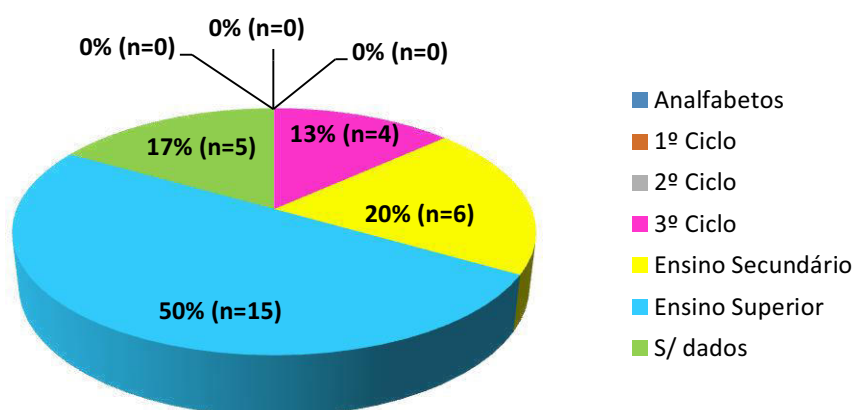


Gráfico 6: Habilitações literárias dos Pais das crianças do Pré-escolar (n=30).

2.2.3. Caracterização psicopedagógica da turma

Através da observação, foi possível constatar que existiam diferenças no desenvolvimento das crianças, quiçá pelo estímulo familiar, ou até pelo papel que têm no seio da família.

Neste grupo, existem sete crianças que frequentaram creche, sendo que as restantes não frequentaram até à entrada para este jardim de infância, estando estas a cargo de amas ou de familiares.

Apesar do referido, existe uma boa relação entre as crianças, não existindo animosidade entre os membros do grupo. Os pequenos conflitos que surgem advêm da sua característica ainda egocêntrica.

Grande parte do grupo é muito ativo, curioso e comunicativo, tendo uma conduta calma e estável. Quanto às regras, estas são respeitadas, embora o aguardar pela sua vez de falar seja um pouco difícil, existindo ainda algumas crianças que têm dificuldade em se separar dos laços afetivos da mãe pela manhã.

Todas as crianças levam para o Jardim brinquedos de ligação ao ambiente familiar e dos quais gostam muito, com os quais brincam ao longo do dia, sendo que se revelam um pouco egoístas em partilhar os seus pertences pessoais, o que conduz a alguns pequenos atritos entre as crianças, fruto do egocentrismo nesta faixa etária, tal como preconiza Sprinthall e Sprinthal (1993:105).

Ao nível do léxico vocabular, existem diferenças significativas, que se supõe advirem de estímulos de meios familiares diferenciados. O mesmo acontece na construção da frase, na articulação de palavras, algumas ainda dão uma entoação “abebezada”, outras têm alguma dificuldade em se fazer perceber. Contudo, todos os elementos do grupo gostam de ouvir ler e contar histórias.

Ao nível da expressão matemática fazem a diferenciação entre tamanhos, dentro e fora, identificam as formas geométricas básicas, conseguem contar até 10 e alguns já relacionam o número à quantidade, até 3.

Na expressão plástica, dão pouca importância às suas produções de riscos e rabiscos, começam a atribuir-lhe algum significado depois de feitas, ainda não há projeção de sentimentos ou vivências. Algumas crianças já conseguem realizar uma representação humana com algum sentido realista, sendo que outras fazem essa representação em forma de girino.

Torna-se ainda importante salientar, que todo o grupo gosta de dançar e cantar, demonstrando grande facilidade na memorização de canções e lengalengas.

Nas atividades de expressão motora, nem todas as crianças tem a mesma desenvoltura nos movimentos, mas a maioria consegue executar os exercícios propostos.

Relativamente à área do conhecimento do Mundo, as crianças revelam alguns conhecimentos acerca do meio físico e social que as rodeia, sendo capazes de observar as condições de vida de certos animais e plantas, identificar os elementos da paisagem natural e humana e as relações que entre eles se estabelecem por forma a valorizarem o seu meio.

Em relação à Formação Pessoal e Social, as crianças revelam uma boa interiorização de hábitos e normas de convivência social. Há um grande espírito de interajuda dentro da sala, verificando-se que as crianças mais velhas procuram ajudar as mais novas na realização de algumas tarefas.

O período pré-escolar, de forma geral, é caracterizado por um crescimento estável para todas as crianças. No caso das crianças do nosso grupo (3-4 anos), em princípio deviam encontrar-se no Estádio Pré-operatório (2 aos 7 anos: pensamento intuitivo), como referem Sprinthall e Sprinthall (1993:106). Neste estádio, o pensamento sofre uma transformação qualitativa (em relação ao estádio anterior: sensorio motor), uma vez que as crianças já não estão limitadas ao seu meio sensorial imediato.

É ainda neste estádio que a capacidade das crianças aumenta tremendamente, ao nível do armazenamento de imagens (palavras e estruturas gramaticais da Língua), sendo visível ainda um grande desenvolvimento da linguagem: vocabulário e capacidade de compreender e usar palavras. É aliás expectável que as crianças se encontrem mais predispostas à aprendizagem da língua, por isso os adultos que usam a linguagem para comunicar com elas (exemplo: quando lhes ensinam canções, poemas, lengalengas etc.) têm um efeito marcante no seu desenvolvimento linguístico.

Segundo Piaget (ap. Sprinthall e Sprinthall, 1993: 106), “o modo de aprendizagem predominante neste estádio é o intuitivo; as crianças pré-operatórias não se preocupam particularmente com a precisão, mas deliciam-se em imitar sons e experimentar dizer muitas palavras diferentes”.

As crianças são ainda capazes de efetuar “livres associações, fantasias e significados únicos e ilógicos”. Este fenômeno, é visível nas brincadeiras das nossas crianças efetuadas no espaço da casinha, onde estas tentam imitar os adultos que lhes são familiares, fingindo que os bonecos são reais e figuram amigos imaginários, com quem efetuam monólogos coletivos. É uma forma de experimentarem palavras sem ter de esperar pela sua vez, o que facilita o desenvolvimento da linguagem.

Os educadores têm de compreender que as crianças são qualitativamente diferentes dos adultos, e não podem ser tratadas como tal, pois “têm dificuldade em aperceber-se da natureza reversível das relações”, já que as suas estruturas mentais são “amplamente intuitivas, livres e altamente imaginativas” (Piaget, ap. Sprinthall e Sprinthall, 1993:107).

Apesar de tudo, as crianças em idade pré-escolar têm uma maior capacidade do que se pensava originalmente para distinguir entre o real e o imaginário e para compreender sequências numéricas. Neste sentido, a aprendizagem neste estágio piagetiano de desenvolvimento é rápida e flexível, pois dá-se início ao pensamento simbólico, onde as ideias subsistem à experiência concreta.

2.3. Experiência de PES: Reflexos e reflexões do estágio em Pré-Escolar

Apresentamos, de seguida, o percurso de aprendizagem decorrente da nossa experiência enquanto aluna de PES I, que foi proporcionado com a realização do estágio no nível da educação pré-escolar, sob a supervisão da professora Filomena Velho. O referido estágio decorreu entre 28 de fevereiro e 13 de junho de 2012, na sala do jardim de infância do Bairro da Luz, pertencente ao agrupamento de Escolas de S. Miguel, na freguesia de S. Vicente, na cidade da Guarda.

O grupo de crianças, constituído por 15 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e 4 anos, tinha como educadora de infância Helena Martins.

Este estágio foi feito com a colaboração de uma colega, Andreia Cardoso, como já referido anteriormente.

2.3.1. Período de observação

O período de observação decorreu na primeira semana de estágio, entre os dias 28 de fevereiro e 7 de março de 2012, tendo constituído um tempo privilegiado para que pudessemos começar a conhecer a instituição onde íamos fazer o estágio, a sala de atividades, a metodologia da educadora, a rotina e o grupo de crianças.

Diversos autores reforçam a ideia da importância de os docentes conhecerem bem os seus alunos, para o sucesso do ensino e aprendizagem. Tavares e Alarcão (2005:136), a este respeito, alegam que deve ser em função dos educandos que deve ser estruturada a ação do educador, as estratégias, os materiais e os equipamentos, bem como os espaços pedagógicos, constituindo a observação um passo indispensável para um diagnóstico bem fundamentado (Tavares e Alarcão, 2005:188).

Torna-se, por isso, imprescindível ver e olhar cada criança, para que o educador consiga ir ao encontro das necessidades e interesses de todo o grupo e de cada criança individualmente. Aliás, nas OCEPE encontra-se referido que “Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas

necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (ME, 1997:25).

O mesmo documento refere ainda que na observação se trata “fundamentalmente de dispor de elementos que possam ser periodicamente analisados, de modo a compreender o processo desenvolvido e os seus efeitos na aprendizagem de cada criança. A observação constitui, deste modo, a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (id. Ibid.).

Pela nossa parte, tentámos tirar o máximo partido do período de observação, com o objetivo de procurar conhecer progressivamente cada uma das crianças do grupo, averiguando o modo como agiam e interagiam, em diversas situações, na sala de atividades.

O período de observação permitiu analisar e refletir sobre as condições da instituição de estágio. Trata-se de uma instituição ampla e relativamente recente, como testemunha a sua arquitetura moderna, com boas condições físicas, situada numa zona sossegada e agradável.

O edifício apresenta, ainda, condições favoráveis e adaptadas a diversos níveis de desenvolvimento integral e completo da criança: possui boa qualidade de infraestrutura e os materiais adequados às crianças, cumprindo as normas de segurança. Segundo Zabalza (1992:119), “uma das variáveis fundamentais da estruturação didática da escola infantil é a organização de contextos adequados de aprendizagem, de espaços que promovam a alegria, o gostar de estar na escola, e que potenciam o desenvolvimento integral das crianças que neles vão passar uma parte importante do seu tempo diário”. Este é o caso do jardim em questão.

Na sala de atividades existem também bons recursos pedagógico-didáticos e apresenta-se bem organizada tanto quanto aos espaços, bem definidos e adequados às necessidades das crianças, como quanto aos materiais, logicamente agrupados e rotulados, de modo que as crianças possam “escolher e agir por sua conta [... atuando] independentemente e com um maior controlo possível sobre o ambiente da sala” (Zabalza, 1998:257). Esta sala está dividida em oito espaços de aprendizagem, todas eles com diversos materiais didáticos adaptados às necessidades das crianças e ao seu alcance, o que lhes concede autonomia. Lembremos que “Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a

forma como estes estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (ME, 1997:37). De forma geral, os materiais existentes na sala encontram-se em bom estado de conservação e são diversificados, o que facilita as interações entre as crianças nas diversas áreas existentes da sala de atividades.

No período de observação, tivemos em especial atenção as rotinas diárias das crianças, com vista a conhecer os seus hábitos e comportamentos ao longo do dia. Estes aspetos são de extrema importância para a sua própria gestão e organização do tempo, pois a rotina existente no pré-escolar é uma sequência de atividades que se repetem com uma certa periodicidade e que visam a organização do tempo em que a criança permanece na instituição (ME, 1997:40).

Antes das regências, avaliámos ainda o comportamento/caraterísticas mais relevantes do grupo de crianças, sendo de salientar que se tratava de grupo muito ativo, comunicativo, curioso e que apresentava um bom nível relacional. Não encontramos animosidades significativas, para além de pequenos conflitos, que advêm da sua característica ainda egocêntrica.

O grupo cumpria, de uma forma geral, as regras de bom comportamento, existindo um grande espírito de interajuda dentro da sala, em que as crianças mais velhas procuram ajudar as mais novas na realização de algumas tarefas. Muitas vezes a educadora incentivava, no seio do grupo, atividades cooperativas, como recomendam as OCEPE, “O educador alarga as oportunidades educativas, ao favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagens das outras” (ME, 1997:35).

Como se compreenderá, um dos eixos da observação foi a ação da educadora perante o grupo de crianças. Importava compreender a forma de orientar as atividades ao longo do dia de modo a transmitir segurança e confiança, no contexto de uma predisposição de cuidado. Neste particular, a educadora constituiu uma referência primordial na definição do ambiente de ensino e aprendizagem.

A educadora, na sua planificação, valoriza, desenvolve e avalia o desempenho das crianças de forma diversificada, onde as relações afetivas e os estímulos positivos são presença constante. Em particular, o fomento da autonomia é um objetivo primordial da sua prática, focada no desenvolvimento pessoal e social que permita às crianças encararem desafios e mudanças com assertividade.

Está implícita nas práticas pedagógicas desenvolvidas pela Educadora a promoção da brincadeira livre por parte das crianças, bem como o estímulo da iniciativa e da criatividade, favorecendo um trabalho de interação e despertando um espírito de tolerância e liderança entre o grupo.

Este período de observação, ainda que curto, na nossa opinião, permitiu-nos tomar consciência de como agir perante algumas situações e como desenvolver o nosso trabalho diariamente, no que diz respeito à planificação, condução e avaliação do processo de ensino e aprendizagem. Podemos concluir que cumpriu muito bem a função de servir de “suporte à intencionalidade do processo educativo” (ME, 1997:25).

2.3.2. Planificação das atividades

A educação pré-escolar constitui a primeira etapa da educação básica, no processo educativo ao longo da vida, a qual favorece a formação e o desenvolvimento equilibrado e íntegro da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. No contexto educativo português, este nível de ensino deve promover o desenvolvimento global e harmonioso da criança, reconhecendo as suas aptidões e experiências e procurando o máximo rendimento do seu potencial humano, tal como preconizam as OCEPE (ME, 1997:15).

Relativamente ao nível do Pré-escolar, a planificação deve ter como base as OCEPE, um instrumento não normativo que imprime grande flexibilização à prática pedagógica quanto à seleção das estratégias para se abordarem os diversos conteúdos. Este referencial preconiza que o ato de planear “implica que o educador reflita sobre as suas intenções e a forma de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos e materiais necessários à sua realização” (ME, 1997:26).

Na mesma linha de pensamento, Tavares e Alarcão (2005:158) afirmam que a planificação é uma atividade “que consiste em definir e sequenciar os objetivos do nosso ensino e da aprendizagem dos alunos, determinar processos para avaliar e verificar se eles foram conseguidos, prever estratégias de ensino/aprendizagem e selecionar materiais auxiliares”. Isto pressupõe que o educador conheça bem o grupo e cada criança, sendo capaz de projetar um ambiente estimulante de desenvolvimento e

promover aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades.

Importa, de facto, que todas as atividades sejam planificadas de modo a funcionarem como oportunidades educativas de experiências concretas de aprendizagem. Cabe ao educador conseguir dosear as que são criadas por si próprio e as que são propostas por iniciativa das crianças, sendo bastante importante que a própria criança aprenda a ter iniciativa e autonomia.

Posteriormente, o educador deverá fazer uma planificação criteriosa das atividades a propor em sala de aula, com vista a proporcionarem um progressivo domínio de instrumentos e técnicas que privilegiem, sempre que possível, o carácter lúdico que deve pautar os diferentes momentos de construção da aprendizagem.

Relativamente à planificação, todos os conteúdos a explorar em contexto sala de aula foram previamente disponibilizado pela educadora, através de um organograma com os conteúdos temáticos que o Projeto Curricular de Agrupamento (PCA) contempla. Os processos dos grupos-turma individuais devem desenvolver o tema principal do PCA que seguia o lema “Aprender a Viver de Forma Saudável”.

O projeto incluía os seguintes subtemas: a alimentação; o corpo e o movimento; a prevenção de acidentes; a higiene; as relações interpessoais; a relação com o meio físico e a relação com os valores culturais.

A partir destes subtemas, deve estruturar-se toda a prática pedagógica, tendo em vista os conteúdos a explorar e o desenvolvimento do grupo de crianças. Aspetos a considerar ao longo das nossas planificações diárias. O planeamento tem de ter em conta as diferentes áreas de conteúdo e a sua articulação, bem como a previsão de várias possibilidades que se concretizam ou modificam, de acordo com as situações e as propostas das crianças (cf. ME, 1997:26).

Importa salientar que na planificação das atividades, na seleção das diferentes temáticas a abordar semanalmente demos prioridade ao interesse e às necessidades das próprias crianças, bem como atendemos ao calendário anual e respetivas festividades/efemérides (exemplo: dia do pai, dia da primavera, feriado do 25 de abril, dia da mãe, etc.), havendo uma prévia troca de ideias com a educadora cooperante.

Todos os conteúdos abordados em educação pré-escolar devem ser privilegiadamente encarados numa perspetiva vivencial em detrimento de uma perspetiva de ensino.

Neste contexto, as OCEPE distinguem três áreas de conteúdo, que constituem as referências gerais a considerar no planeamento e avaliação das situações e oportunidades de aprendizagem. A saber, identificam-se as seguintes áreas: a Área de Formação Social e Pessoal; a de Expressão/Comunicação (que compreende três domínios: domínio das expressões com diferentes vertentes (expressão motora, expressão dramática, expressão plástica e expressão musical); a do domínio da linguagem e escrita; a do domínio da Matemática; e, por fim, a Área de Conhecimento do Mundo. Estas áreas devem desenvolver os domínios do saber, do saber fazer e do saber ser, que devem ser abordados não como compartimentos estanques, mas segundo uma dinâmica integradora, de articulação, que facilite a continuidade educativa.

Todavia, na articulação dos conteúdos, a interdisciplinaridade é um elemento fundamental e que foi valorizado ao longo de todo o estágio, no qual através do tema aglutinador se propõem atividades para o referido período no âmbito das diferentes áreas de conteúdo, tendo sido visível em todas as planificações efetuadas.

Importa agora, de forma breve e concisa, descrever algumas atividades dentro de cada uma das áreas de conteúdo, bem como as estratégias e materiais utilizados nas diversas temáticas.

Área de Formação Pessoal e Social

A área de formação pessoal e social é “considerada uma área transversal, dado que todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários” (ME, 1997:51). Neste sentido, foram trabalhados diversos valores imprescindíveis no desenvolvimento da criança e na socialização, nomeadamente, o valor da amizade, respeito pela diferença, respeito pela natureza, sentido de partilha, interajuda, responsabilidade e cooperação.

A observação do grupo permitiu-nos perceber a necessidade de trabalhar os valores, pelo facto de termos notado que o grupo detinha comportamentos pouco adequados ao nível das interações e do respeito uns com os outros, ou seja, a

globalidade do grupo demonstrou não conseguir respeitar as regras básicas, como saber esperar pela sua vez, saber ouvir os outros, permanecer em silêncio e sossegados no lugar aquando de uma determinada atividade.

Neste sentido, considerando a temática dos valores muito importante, iniciámos todo o processo de exploração, recorrendo a diversa estratégia para promover a construção de aprendizagens através da interação social, visível nas atividades efetuadas nos jogos, leitura de histórias, ensino de letras musicais, recurso a novas tecnologias, entre outras.

Sendo de destacar a atividade, acerca da temática “Prevenção de acidentes-cuidados na rua”, a qual, em grande grupo, os alunos exploraram o *site* “Miúdos no trânsito: regras e sinais”, que abordava alguns cuidados quando andamos de carro e de transportes públicos, com o objetivo de promover o desenvolvimento pessoal e social da criança, com base em experiências de vida numa perspetiva da educação para a cidadania, ou seja, desenvolver qualidades de carácter, como o sentido da responsabilidade, sentido de justiça, autodomínio e prudência.

Uma outra atividade, que destacamos, foi ao iniciarmos o tema das plantas, mais propriamente a constituição das mesmas e a germinação, a atividade mais importante neste dia (crianças aderiram com curiosidade e entusiasmo), foi a realização em grande grupo da experiência da germinação do feijão, na qual foi evidenciada a importância de cuidar e respeitar os seres vivos, inculcando valores tão importantes para a vida em harmonia, relativamente à sociedade em que vivemos.

Área de Expressão/Comunicação:

Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita

No que concerne ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, procurámos desenvolver nas crianças a linguagem e a comunicação oral. Este aspeto assume na educação pré-escolar particular importância, na criação de oportunidades enriquecedoras para o desenvolvimento de capacidades linguísticas das crianças.

Segundo Rigolet (2006:122), “o adulto que lida com as crianças destas faixas de idades (...) vai ter de focar a sua atenção sobre a aquisição de linguagem e a promoção

de todos os níveis linguísticos, a fim de facilitar o uso funcional da linguagem nas diversas áreas de evolução”.

Neste sentido, o domínio da linguagem oral foi uma das áreas mais trabalhadas, pois procurámos, em todos os momentos, criar diálogos enriquecedores, que visassem o uso de uma correta construção frásica e vocabulário enriquecedor. Os momentos em grande e pequeno grupo permitiram momentos de diálogo, quer de acontecimentos diários, sobre as diversas temáticas exploradas, quer recontando histórias ouvidas. Por isso, procurámos ir ao encontro do que se encontra definido nas OCEPE (ME, 1997:66-67), que realçam que o educador deve escutar e comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, “fomentando o diálogo entre crianças, pois facilita a expressão das crianças e o desejo de comunicar”.

O educador tem um papel crucial na aprendizagem das crianças, na medida em que é um modelo e o principal vinculador e impulsionador da linguagem, sendo que é através dele que a criança vai ouvir muitas palavras pela primeira vez, e também a adquirir as regras do uso da língua na sala de atividades do jardim de infância.

Relativamente às atividades realizadas neste domínio, poderemos salientar a leitura e exploração de histórias quase diariamente, que serviram de ponto de partida para motivar as crianças na introdução de diversas temáticas.

No domínio da Linguagem Escrita, tendo por base as indicações das OCEPE (ME, 1997:65), deve-se “acentuar a importância de tirar partido do que a criança já sabe, permitindo-lhe contactar com as diferentes funções do código escrito (...) de forma, a facilitar a emergência da linguagem escrita”.

Nesta perspetiva, este domínio foi diariamente explorado, tanto através do reconhecimento das diversas letras, como através dos registos dos respetivos nomes das crianças no quadro de atividades, bem como nos registos das atividades e experiências realizadas. Um exemplo é a experiência da germinação do feijão, na qual as crianças tinham de observar o desenvolvimento da mesma e desenhar as alterações que iam sendo visíveis, fomentando a criatividade e desenvolvimento da motricidade fina, mas também da capacidade de transmitir ideias através do desenho.

Este aspeto deve ser valorizado como forma de escrita, tal como defende as OCEPE (ME, 1997:69) “o desenho é também uma forma de escrita e os dois meios de expressão de comunicação surgem muitas vezes associados, complementando-se (...).

[Com efeito,] o desenho de um objeto pode substituir uma palavra, uma série de desenhos permite narrar (...) acontecimentos”.

Ainda era possível averiguar o desenvolvimento, as potencialidades e os limites da linguagem oral de cada criança, assim como o reconhecimento progressivo de algumas letras, no cantinho da biblioteca, que cada criança poderia frequentar diariamente, de forma livre. Neste espaço, as crianças contavam histórias, através das imagens dos livros ali presentes.

Domínio da matemática

No que se refere ao domínio da matemática, também este foi explorado, tanto através de atividades planificadas, como através de ações individualizadas, em momentos de atividades livres nos espaços. Nesta perspectiva, as OCEPE (1997:73) afirmam que cabe ao educador partir de situações do quotidiano para apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, intencionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas”. Para tal, uma das nossas preocupações foi incentivar nas crianças, o gosto pela matemática, recorrendo a uma forma natural e divertida, quer através de jogos didáticos, quer através de momentos que iam surgindo de forma espontânea, ou seja, através da pedagogia de situação. Neste domínio destaco as atividades das planificações com jogos (Halli Galli Junior, Dobble Kids, Pupos, Le verger, etc), que permitiram a construção de noções matemáticas, tendo como ponto de partida as atividades espontâneas e lúdicas.

Através destas atividades dos jogos, as crianças puderam através da manipulação e exploração dos diferentes materiais de jogo, tomar contato direto com o jogo a desenvolver. Nestas atividades, relativas aos jogos, pretendemos trabalhar a classificação de objetos, de acordo com uma determinada propriedade, para que a criança estabelecesse relações entre eles, formar conjuntos de acordo com um critério previamente estabelecido (cor, forma,...) para que a criança distinguísse as diferenças e semelhanças entre os objetos em causa, seriar ou ordenar o material consoante as diferentes qualidades dos objetos (altura, tamanho, espessura, luminosidade, etc.), com o objetivo de fomentar nas crianças o raciocínio lógico.

Todavia, também as atividades inerentes à organização do grupo, bem como saber quem está presente no jardim de infância ou quem falta, através do preenchimento

diário do quadro de presenças, assim como o arrumo dos materiais, formação de grupos de trabalho, etc., se relacionam com o domínio da matemática, devido a serem atividades que implicam tratar conteúdos classificação, seriação, formação de conjuntos e contagens. No entanto, o educador possuiu um papel crucial na orientação das aprendizagens das crianças, uma vez que deve orientar cada criança na compreensão das atividades, para que estas a realizem com sucesso e ainda deve apoiar as crianças nos seus raciocínios, colocando-lhes questões acerca das suas ações, que lhes permitam ir construindo noções matemáticas, “proporcionando experiências diversificadas e de apoio à reflexão das crianças, que lhes permitam ir construindo noções matemáticas”, tal como defende as OCEPE, relativamente ao papel do educador na aprendizagem da matemática (ME, 1997:74).

Domínio das expressões

A área das expressões subdivide-se em quatro domínios: expressão motora, dramática, plástica e musical. As OCEPE referem que o “domínio das expressões implica diversificar as situações e experiências de aprendizagem, de modo a que cada criança vá dominando e utilizando o seu corpo e contactando com diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si próprio na relação com os objectos” (ME, 1997:57).

Domínio da expressão motora

No que concerne à expressão motora, foram desenvolvidas atividades que não só procuraram desenvolver capacidades motoras, como também estabelecer a transversalidade entre as diversas áreas e domínios. Desta forma, os jogos de movimento visaram o desenvolvimento da motricidade fina e global, mas também aprendam a utilizar e dominar melhor o seu próprio corpo, tal como reiteram as OCEPE (ME, 1997:58).

Este tipo de atividades é valorizada pelas OCEPE (ME, 1997: 59), que defende que cabe ao educador “permitir à criança desenvolver capacidades de controlo motor, de socialização, de compreensão e aceitação das regras e o alargamento da linguagem”, sendo visível neste tipo de atividades a transmissão de valores, tão importantes em sociedade. Nesse domínio, é exemplo a atividade em que as crianças realizaram um

pequeno jogo, no salão polivalente, para consolidar a temática abordada, relativa aos animais, no qual as crianças estavam distribuídos em 4 filas, e teriam de se deslocar a uma caixa que continha diversas imagens de animais que tinham sido lecionados (cão, gato, galinha, galo, ovelha, vaca, etc.). Porém, até chegarem à caixa com as imagens dos animais, as crianças teriam de se deslocar consoante o solicitado, ou seja, diversas formas de locomoção (saltar a pés juntos, saltar ao pé coxinho, andar sobre as pontas dos pés, gatinhar, andar com uma bola de esponja entre os joelhos, etc.), chegando à caixa, retiravam uma imagem com um determinado animal e imitavam o som do mesmo.

Através deste jogo, com diversas formas de exploração do movimento, as crianças tomam consciência das suas possibilidades e limitações, permitindo uma interiorização das suas capacidades e também uma tomada de consciência relativamente ao seu corpo. No entanto, nesta atividade surgiram alguns obstáculos, pois as crianças mais pequenas não tinham muito controlo dos movimentos e, por vezes, tiveram de ser ajudadas. Contudo, auxiliámos e exemplificámos o que pretendíamos sempre que necessário, para as crianças executarem a atividade com sucesso, ou seja, para ultrapassarem os obstáculos com relativa facilidade.

Domínio da Expressão Dramática

A expressão dramática foi explorada de forma a introduzir e a explorar diversas temáticas, com o objetivo de dar oportunidade ao grupo de conhecer, experimentar e vivenciar diferentes formas de expressão dramática. Neste contexto, foram realizadas pequenas peças de teatro, dramatizações com o recurso a uma boneca, de forma a chamar a atenção das crianças para as atividades, promovendo o desenvolvimento da imaginação, criatividade e da linguagem verbal e não-verbal.

A título de exemplo, poderemos destacar a história sobre o tato “O tato é engraçado”, que foi explorada através da manipulação de um fantoche (boneca), de forma a despertar o interesse e a curiosidade para o tema do tato.

Destaco ainda, na mesma temática, a exploração, em grande grupo, de um jogo que tinha como objetivo reconhecer as características do grupo de crianças, que as levasse a identificarem o colega, apenas recorrendo ao tato, promovendo deste modo um meio de descoberta de si e dos outros e ainda “de afirmação de si próprio na relação

com o(s) outro(s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais”, como defende as OCEPE (ME, 1997:59).

Domínio da Expressão Plástica

Neste domínio, as crianças devem ter contacto com uma “diversidade e acessibilidade dos materiais utilizados que permite outras formas de exploração (...), dado que a utilização de materiais de diferentes, vários tipos de papel e pano, lãs, (...) são meios de alargar as experiências, desenvolver a imaginação e as possibilidades de expressão”, tal como preconizam as OCEPE (ME, 1997:62).

De acordo com o referido, procurámos proporcionar ao grupo vivências com oportunidade de registo, de forma a explorar diversos materiais e técnicas de expressão plástica. Assim, a título de exemplo, poderemos referir o desenho com lápis de cor, lápis de cera, pintura com as mãos através da técnica de digitinta, exploração de registos em suportes diversos, desde a folha branca de papel à exploração de diversas texturas (macio, áspero, rugoso, etc), através da manipulação de tecidos e fibras. Esta técnica foi muito utilizada na atividade dos cinco sentidos, mais concretamente do tato, onde as crianças tiveram oportunidade de sentir e experimentar diversas texturas (macio, áspero, liso, peludo, espinhoso, mole, pegajoso), atividade que as divertiu bastante, uma vez que permitiu às crianças terem um contato diferente com várias sensações, que algumas delas desconheciam.

Uma outra atividade explorada foi a construção de um painel da primavera, recorrendo a diversos materiais (papel de cenário, algodão, papel celofane, papel crepe, lixa, etc.) e também recorrendo a elementos da natureza à nossa disposição, tais como, carrascas, diferentes folhas, pedras, entre outros.

Foram ainda criadas oportunidades de realização de construções tridimensionais, com a criação de uma quinta para a temática dos animais, recorrendo a materiais recicláveis como o cartão para construção da mesma, incutindo o valor da proteção do meio ambiente e da reciclagem, como exemplo a seguir.

Na expressão plástica, as técnicas mais utilizadas foram o desenho (elaboração de uma moldura com a figura do pai, para assinalar o Dia do Pai), pintura com diferentes materiais (tinta, lápis, marcadores, etc), digitinta, rasgagem, recorte, colagem,

picotagem em diversas atividades, tais como na construção do painel da primavera, execução da pomba branca e do cravo, símbolos do 25 de abril, entre outras.

Nestas atividades, procurámos desenvolver e aperfeiçoar a motricidade fina, recorrendo à exploração e descoberta de diferentes possibilidades e materiais, através dos quais o educador deve estimular construtivamente a criança para despertar o desejo de aperfeiçoar e fazer cada vez melhor, tal como defendem as OCEPE (ME, 1997:61).

Domínio da Expressão Musical

A expressão musical é o domínio mais explorado no pré-escolar, pois é através dele que as crianças, “sentem um especial prazer, ao serem capazes de cantar canções inteiras (...) de todo o tipo, sejam canções de embalar, tradicionais ou populares (...). A forma como aprendem a cantá-las, é por ouvir cantar juntando-se e cantando vezes sem conta até as canções já serem suas” (Hohmann & Weikart, 2003:669). Deste modo, o educador enriquece os seus contextos de aprendizagem ativa.

A expressão musical foi explorada tendo em conta o desenvolvimento de capacidades associadas à música, como a dança, o canto e o ritmo. Segundo as OCEPE, “trabalhar as letras das canções relaciona o domínio da expressão musical com o da linguagem, que passa por compreender o sentido do que se diz, por tirar partido das rimas para discriminar os sons, por explorar o carácter lúdico das palavras e criar variações da letra original” (ME, 1997:64).

A exploração dos conteúdos inerentes a este domínio permitiu-nos desenvolver nas crianças competências linguísticas, em relação à fonologia associada às palavras e à devida construção frásica, permitindo também a exploração das rimas presentes nas músicas a explorar. Alguns exemplos de canções exploradas: “A primavera”, para assinalar o dia da estação do ano, canção “Uma gaiivota voava, voava” para assinalar o 25 de Abril, entre outras.

Neste domínio, destaco a atividade na qual os alunos tiveram de escutar, identificar e tentar reproduzir os diferentes sons dos animais que tinham sido explorados, atividade que os divertiu imenso na tentativa de reprodução dos sons, mas que acabou por tornar-se um ambiente de trabalho muito barulhento, tendo sido resolvido com uma penalização, pois as crianças que não levantassem a mão para

solicitar reproduzir o som, ou seja, não aguardassem a sua vez para participar, não poderiam escolher a atividade dos espaços livres a que tinham direito diariamente.

Área do Conhecimento do Mundo

A área do conhecimento do mundo foi a área mais em foco, uma vez que era a área mais privilegiada pela educadora, devido ao tema principal do Projeto Curricular de Agrupamento, “Aprender a Viver de Forma Saudável”, sendo de destacar os principais conteúdos abordados nas planificações: a alimentação; o corpo e o movimento; a prevenção de acidentes; a higiene; as relações interpessoais; a relação com o meio físico e a relação com os valores culturais.

Todos os conteúdos explorados visaram motivar as crianças para a temática em questão, despertando a sua curiosidade natural e o desejo de saber mais acerca do assunto a tratar, que, como referem as OCEPE “origina as formas mais elaboradas do pensamento, o desenvolvimento das ciências, das técnicas e, também das artes” (ME, 1997:79).

Sempre que possível, a exploração dos conteúdos associados a esta área visou a interação do grupo com o meio envolvente ao jardim de infância, efetuando uma aprendizagem centrada na observação, manipulação e experimentação, como foi o caso da temática da primavera, em que trouxemos as crianças à rua, para observar a natureza à sua volta, pois como proferem as OCEPE “os seres humanos desenvolvem-se e aprendem em interacção com o mundo que os rodeia (...) e o desejo de saber é a manifestação da busca de compreender e dar sentido ao mundo (...)” (ME, 1997:79).

As temáticas foram sendo exploradas e aperfeiçoadas, tendo em conta o aproveitamento dos conhecimentos das crianças acerca do assunto, pois, de acordo com as OCEPE “é importante partir do que as crianças sabem, da sua cultura e saberes próprios. Respeitar e valorizar as características individuais da criança, a sua diferença, constitui a base de novas aprendizagens” (ME, 1997:19).

Assim, foram ainda proporcionadas ao grupo oportunidades de realizar uma experiência acerca da germinação do feijão (temática das plantas), de forma a sensibilizar as crianças para a área das ciências, promovendo na criança o gosto pelo mundo que a rodeia, pois “ (...) a educação em ciências deve começar o mais cedo possível, (...) as atividades científicas oferecem às crianças a possibilidade de

conhecerem o mundo de uma forma mais rigorosa e aprofundada (...)” (Carvalho, 2004:40).

Nesta área, foram ainda levadas a cabo algumas saídas de campo, que trouxeram imensos benefícios à exploração dos conteúdos que iam de encontro ao Projeto Curricular de Agrupamento, tais como as visitas à Quinta da Maunça, no âmbito da temática da alimentação saudável e de outras temáticas de encontro ao Projeto Curricular de Agrupamento. Tais como, atividades experimentais e visualização de pequenos vídeos acerca dos temas, que permitem um contacto direto com os conhecimentos adquiridos na sala de atividades, ou seja os conhecimentos adquiridos na sala de atividades são complementados com as saídas de campo.

2.3.3. A Avaliação

Como suporte do planeamento das atividades, destacamos a avaliação e o seu papel na adequação do “processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (ME, 1997:27). A avaliação diz respeito às práticas diárias, tendo por base a observação, que posteriormente requer uma interpretação cuidadosa dos dados recolhidos (registos) e tem como finalidade servir de base ao planeamento com vista, a estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Importa salientar que a Avaliação da Educação Pré-escolar é preponderantemente formativa, pois trata-se, essencialmente, de um processo contínuo e interpretativo que se interessa mais pelos processos do que pelos resultados obtidos, procurando que a criança tome consciência das vitórias alcançadas nas diversas aprendizagens e das dificuldades que lhe vão surgindo e os caminhos que a levam a ultrapassá-las.

Neste âmbito é crucial avaliar o modo como as atividades planeadas decorreram, de forma a averiguar e refletir se os objetivos foram alcançados e, caso não tenham sido, arranjar uma estratégia que permita alcançar os mesmos, sempre com vista à aprendizagem das crianças.

Ao longo da nossa prática pedagógica, realizámos uma avaliação direta, baseando-se na observação participante das crianças, no grau de envolvimento e comportamento evidenciado pelas mesmas, nas diversas atividades.

Posteriormente, através da avaliação indireta, averiguámos, se os objetivos das planificações tinham sido adquiridos e avaliámos também os comportamentos das crianças ao longo das atividades, recorrendo à análise dos trabalhos realizados pelas crianças, das frases verbalizadas pelas mesmas e pela observação das fotografias tiradas no decorrer das atividades.

2.3.4. Reflexão/Considerações finais

Esta etapa de PES I em contexto de pré-escolar foi vivida como um grande desafio, pelas enormes expectativas que desde sempre tive, considero que este foi extremamente positivo, para a minha formação a nível profissional.

Desde o primeiro dia, que me senti muito bem acolhida por todos os elementos da instituição, salientando o notável afeto das crianças para comigo, desde o primeiro dia de estágio, alcançando assim uma ótima adaptação das crianças em relação à mudança ocorrida, pelo facto de passar a ser as estagiárias a orientar as atividades deles e não a educadora como estavam habituados até então, não verificando nada que se opusesse a esse acontecimento. Neste sentido, permiti desde início da minha parte, um “à vontade” com o grupo de crianças, estabelecendo este, desde cedo, comigo e com a minha colega de estágio, uma relação aberta e de confiança, em que as crianças partilhavam connosco os seus pensamentos, as suas vivências e também a sua ternura, através dos momentos de interação na reunião, no refeitório ou no recreio.

Porém, nem tudo foi perfeito e deparei-me também com alguns momentos de dificuldade ao longo da prática, em relação muitas vezes no modo de abordar da melhor maneira possível determinado conteúdo, de forma a promover o ensino adequado ao grupo de crianças. Todavia, fui ultrapassando gradualmente essas dificuldades em conjunto com a minha colega de estágio, que também partilhava das minhas dificuldades, pois não somos perfeitas e estávamos em estágio para aprender através dos nossos erros e conquistas realizadas.

Contudo, como era a primeira vez que estava como responsável pela turma, apesar da supervisão da educadora, caso necessário e do auxílio da minha colega de estágio, sentia-me um pouco ansiosa, para que tudo corresse bem e todas as crianças apreendessem os conteúdos pretendidos.

Um outro receio que tive no início da prática do ensino, centrava-se no controlo da turma, quanto à disciplina a ser mantida na sala de aula, pois julgo ser importante a existência de normas e regras, como o respeito pelo próximo, sendo a base para que exista um bom funcionamento numa aula. No entanto, acho que não houve um descontrolo da turma, apesar de em alguns momentos ter sentido um pouco de dificuldade em saber atuar em algumas situações de conversas paralelas ou de “ruído de fundo” e até mesmo, de distração por parte das crianças.

Neste sentido, fui ultrapassando os meus receios, em conjunto com a minha colega. No estágio pensámos abordar, estrategicamente, as atividades planeadas, tendo em conta, na maior parte das vezes, uma organização das crianças em grande grupo e com recurso a diferentes materiais e técnicas. Foi a estratégia que nos pareceu ser mais benéfica para as crianças estarem motivadas a aprenderem e a ser possível trabalhar em equipa, incentivando, em sala, o respeito pelos colegas e a interajuda entre crianças. No que se refere às histórias que escolhíamos estas estavam ligadas sempre à temática abordada, assim como os jogos e as experiências.

De salientar, que sempre houve um espírito de ajuda e cooperação entre mim e a minha colega de estágio, visível ao nível das planificações que tínhamos de elaborar, uma vez que diariamente preparávamos tudo o que era necessário para o estágio em conjunto, auxiliando-nos muito uma à outra, mesmo em sala de aula, podendo afirmar que nos “completávamos um pouco uma à outra”, o que se tornava numa mais-valia, para estarmos mais confiantes na prática pedagógica.

Gostava apenas de referir que senti imensas dificuldades em refletir se determinada estratégia pedagógica teria sido a mais adequada ao grupo de crianças e, ainda, que aspetos haveria a melhorar ou até mesmo que outras possibilidades haveria para explorar determinada temática, uma vez que não houve muitos momentos de reflexão com a educadora cooperante, pois tínhamos um horário extremamente preenchido, com imensas aulas, após estágio. Deste modo, penso que deveria de existir um tempo pós-estágio para refletir com a educadora cooperante sobre a prática pedagógica.

Apesar de todas as dificuldades sentidas e vividas, este foi um estágio que me proporcionou muito enriquecimento, quer ao nível pessoal, como profissional, pois aprendi muito com a prática pedagógica, permitindo-me esta pôr em prática muitos

conhecimentos teóricos acumulados ao longo da minha formação quase teórica, até então.

Apreendi muito com as crianças, com a equipa educativa da sala, com o pessoal docente e não docente do jardim de infância e com a orientadora de estágio. Foram muitos os momentos de trabalho árduo, compensados com a vivacidade e vontade de aprender das crianças, com a sua alegria, brincadeiras e acima de tudo com o amor e carinho com que sempre me presenteavam, desde que entrei pela porta da sala e saí pelo portão da escola.

Porém, apesar das dificuldades e entraves que ocasionalmente foram surgindo, foi um estágio repleto de aprendizagens e emoções, que seguramente ficaram gravadas para sempre na minha memória e no meu coração, tendo sido por isso, uma experiência extremamente enriquecedora.

2.4. Descrição do Processo de Prática de Ensino Supervisionada do 1º ciclo do Ensino Básico

2.4.1. Caracterização da turma do 1º Ciclo

A aprendizagem pressupõe uma atenção primordial sobre o educando (Tavares e Alarcão, 2005). É em função dele que o professor deverá definir os objetivos e estruturar a sua ação pedagógica. Para tal, é fundamental que o professor conheça os seus alunos, atendendo aos respetivos contextos, às suas realidades concretas, às suas personalidades e estádios de maturação.

Paralelamente a esta dimensão individual existe uma outra dimensão, a coletiva, que não pode ser esquecida pelo professor, ou seja, o todo da turma, “a turma (...) como lugar de encontro dos dois principais agentes do processo educativo, o educando e o educador, exerce uma grande influência no desenvolvimento e na aprendizagem” (Tavares e Alarcão, 2005:142).

2.4.2. Caraterização socioeconómica

De acordo com Delamont (1987:73), “os professores gastam muito tempo a pensar e a discutir acerca dos alunos. O professor para poder agir sobre o aluno tem que possuir uma concepção a seu respeito”. Neste sentido, corroboramos com a afirmação anterior, pois observar os alunos possibilita ao professor obter o máximo de informações relativas a cada aluno, para posteriormente canalizar a sua ação educativa, de modo a proporcionar-lhe um desenvolvimento total e integral nas várias áreas do saber.

Neste contexto, elaboramos a caraterização da turma A14 com o objetivo de possuir um conhecimento mais pormenorizado da mesma, com vista a alcançar os princípios orientadores da ação pedagógica, uma vez que constituem uma oportunidade para que os “alunos realizem experiências de aprendizagens activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efectivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno” (Programa do 1º CEB, 2004:23). Assim sendo, passamos a apresentar de seguida a caraterização efetuada, sendo de salientar que os gráficos foram elaborados com base em informações cedidas pela professora titular da turma e através da nossa observação.

A turma, A14 é um grupo heterogéneo, constituída por 20 alunos, 10 do sexo masculino (50%) e 10 do sexo feminino (50%), com idades compreendidas entre os seis e os sete anos.

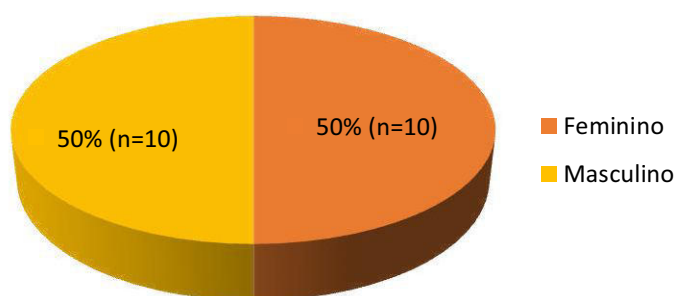


Gráfico 7: Género das crianças do 1º CEB (n=20).

Através da análise do gráfico 8, verificamos que todas as crianças desta turma residem na cidade da Guarda, distribuindo-se pelas três antigas freguesias urbanas, sendo que existe uma predominância de crianças a habitarem na Freguesia da Sé, 16 casos (80%), as restantes distribuem-se pela freguesia de S. Vicente, 3 casos (15%) e pela freguesia de S. Miguel, 1 caso (5%).

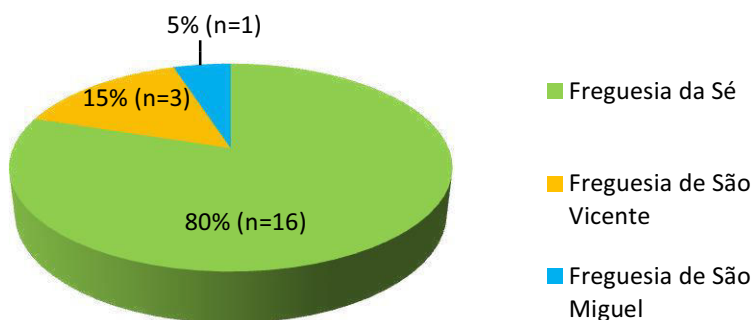


Gráfico 8: Áreas de residência dos alunos do 1º CEB (n=20).

Como já referido, todos os alunos são oriundos da cidade da Guarda, sendo por isso, na sua maioria, 16 casos (80%), transportados para a escola pelos pais em viatura própria, tendo de realizar em média curtas distâncias entre a habitação e o estabelecimento de ensino. É ainda de destacar que cerca de 15% dos alunos, ou seja 3 casos, deslocam-se a pé para a escola, devido à proximidade entre a residência e a mesma. Porém, apenas um aluno (5%), se desloca diariamente utilizando os transportes públicos.

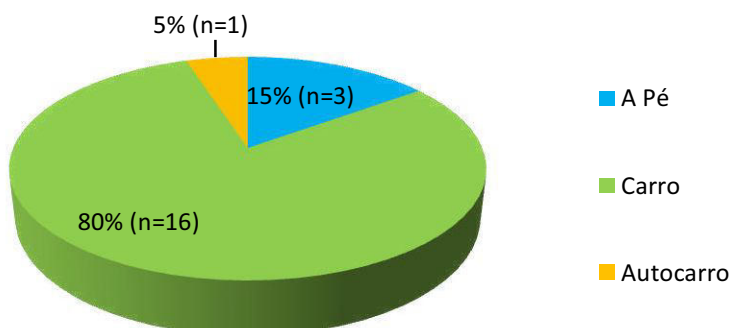


Gráfico 9: Tipo de deslocação das crianças do 1º CEB para a escola (n=20).

No que diz respeito à estrutura familiar, representada no gráfico 10, é visível a predominância de famílias nucleares, ou seja, o agregado familiar é composto por pais e filhos, que habitam num ambiente familiar comum, sendo de destacar que 9 alunos (45%) têm um agregado familiar composto por 4 elementos e 8 (40%), por três elementos. Deve salientar-se que uma aluna vive com a mãe adotiva e com o avô. Apenas é visível uma família numerosa (5%), composta por cinco elementos.

Torna-se ainda evidente a existência de duas crianças com uma estrutura familiar monoparental, visto que, uma delas mora apenas com a mãe e a outra somente com a avó paterna.

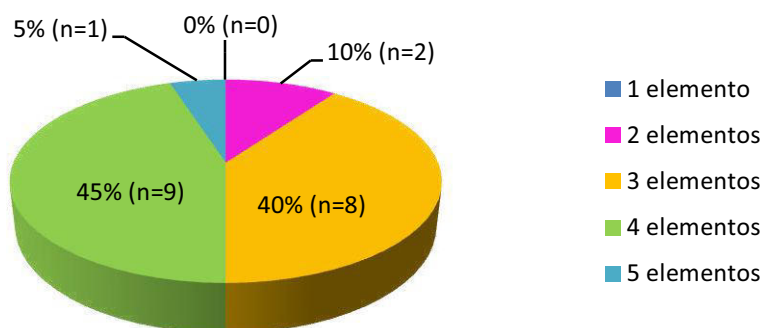


Gráfico 10: Número do agregado familiar das crianças do 1º CEB (n=20).

No gráfico 11, podemos observar o número de irmãos de cada criança, sendo que a maioria dos alunos, 11 casos (55%) tem apenas um irmão. Podemos ainda constatar que uma das crianças tem dois irmãos, os restantes 8 casos (40%) não têm irmãos.

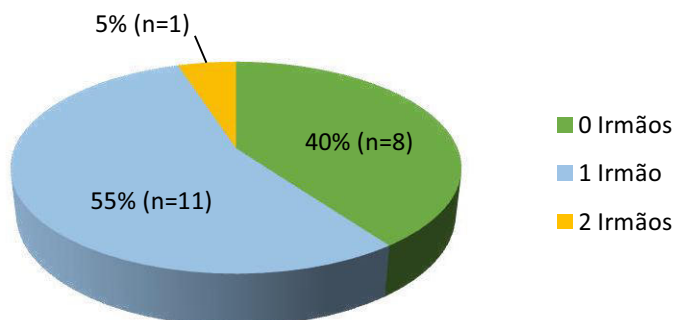


Gráfico 11: Número de irmãos dos alunos do 1º CEB (n=20).

No que diz respeito às habilitações académicas dos pais dos alunos da turma, podemos verificar, no gráfico 12, que 14 (35%) possuem formação superior, 4 (10%) possuem formação ao nível do primeiro ciclo, 1 (2%) no segundo ciclo, 4 (10%) no terceiro ciclo e 10 (25%) ao nível do secundário. É de salientar que não conseguimos obter dados relativos a 7 indivíduos (18%).

No entanto, estes dados apontam em geral para um nível sociocultural médio dos agregados familiares dos alunos desta turma. Porém, alguns destes pais encontram-se de momento desempregados, apesar das suas habilitações.

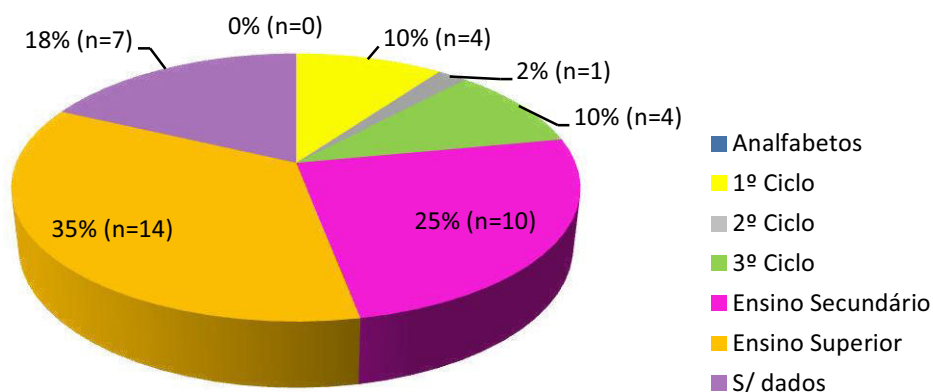


Gráfico 12: Habilitações literárias dos Pais dos alunos do 1º CEB (n=40).

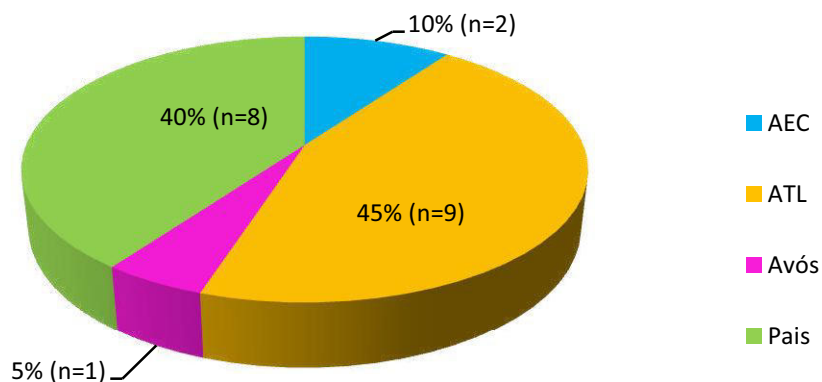


Gráfico 13: Locais/instituições das crianças do 1º CEB, após as atividades letivas (n=20).

No gráfico 13, apresentamos a distribuição dos alunos pelas instituições para onde se dirigem após a componente letiva. Deste modo, verifica-se que 9 dos alunos (45%) se dirigem para instituições que lhes prestem um serviço de ATL, usufruindo do

transporte dessas instituições. Em contrapartida, 8 alunos (40%), após as aulas, dirigem-se para as suas habitações acompanhados pelos encarregados de educação. Apenas 2 alunos (10%) permanecem na escola, para aí frequentarem as Atividades Extra Curriculares.

Em síntese, a heterogeneidade social e cultural da proveniência dos alunos reflete-se na sua aprendizagem, nos seus interesses, nas suas perspetivas, no acompanhamento em casa e, conseqüentemente, no aproveitamento, provocando a necessidade de proceder a ajustes metodológicos, nomeadamente no que respeita às competências definidas nas áreas curriculares dos alunos que manifestam maiores dificuldades.

2.4.3. Caracterização psicopedagógica

Com o objetivo de refletir acerca do desenvolvimento psíquico, cognitivo, motor e social dos educandos, passaremos a discriminar alguns aspetos que consideramos cruciais no processo de ensino e aprendizagem, pois as crianças, com idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos, encontram-se numa etapa que permite a aquisição de novos conhecimentos e cada vez mais complexos. Os alunos dispõem, a princípio, de capacidades básicas que se vão aperfeiçoando em relação às novas aquisições.

É de extrema relevância referir a existência de diversos fatores que influenciam o modo próprio de funcionamento de uma turma, tais como, as características individuais das crianças que a compõem, o maior ou menor número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades e a dimensão do grupo. “Desta forma, um ambiente produtivo é caracterizado por um clima geral onde os alunos se sentem a si próprios e aos seus colegas de forma positiva e onde os alunos possuem competências interpessoais e grupais indispensáveis para cumprir as exigências da vida na sala de aula” (Arends, 1995:129).

Nesta perspetiva, podemos afirmar que através da nossa observação, foi possível constatar que existem diferenças notórias no desenvolvimento dos alunos, quiçá pelo estímulo familiar ou até pelo papel que têm no seio da família, pois ao longo deste período verificamos que há alunos que são mais estimulados em casa e daí já “trazerem

bases” e possuírem conhecimentos mais amplos, é o caso de dois alunos que entraram para o primeiro ano e já sabiam ler e escrever.

Torna-se importante referir que todos os alunos, antes de ingressar neste nível de ensino, frequentaram o jardim de infância em diversos estabelecimentos, daí nem todas as crianças se conhecerem. Mas, apesar do referido, existe uma boa relação entre elas, não existindo, animosidade entre os membros do grupo, assim como na relação destes com a comunidade educativa, verificando-se deste modo que estes possuem relações sociais saudáveis ao seu desenvolvimento. Tal como salienta Leitão (1993:22) “desde os primeiros contactos com a escola, a criança tem de sentir-se confiante, rodeada de coisas e pessoas agradáveis que a ajudem a construir o seu espaço afectivo”.

Todavia, existem pequenos conflitos que advêm da sua imaturidade e da sua característica ainda egocêntrica, pois a criança acredita que todas as pessoas pensam as mesmas coisas que ela, e logicamente, que tudo o que pensa está “certo”, tal como defende Piaget (citado por Sprinthall e Sprinthall, 1993:106).

Grande parte da turma é, regra geral, muito ativa, participativa, curiosa, comunicativa, revelando ser muito interessada, tendo uma conduta calma e estável. Quanto às regras estipuladas em sala de aula, nem sempre são respeitadas, designadamente à posição adequada em sala de aula (estar bem sentado), o pedir permissão para falar ou levantar, o fazer silêncio no decorrer das atividades, apresentando algumas lacunas ao nível do respeito pelas regras e pela autoridade do professor, revelando muitas vezes uma incapacidade em respeitar tempos de espera o que origina alguma instabilidade comportamental. Este tipo de “indisciplina” deve-se ao facto de os alunos se estarem a adaptar às regras de um novo sistema de ensino, ao qual não estavam habituados. Efetivamente verificaram-se na turma alguns casos particularmente preocupantes de elementos perturbadores, revelando um comportamento inadequado em sala de aula e simultaneamente dificuldades de concentração e aprendizagem.

Porém, na sua maioria os alunos foram cumpridores na resolução de todas as tarefas escolares propostas, no entanto mostraram-se muito dependentes da nossa ajuda para o fazerem, uma vez que ainda se encontravam limitados ao nível da leitura e da escrita.

Este período escolar, de forma geral, é caracterizado por um crescimento estável para todas as crianças, pois encontram-se, segundo Piaget (citado por Sprinthall e Sprinthall, 1993:106) no Estádio Pré-operatório, 2 aos 7 anos: pensamento intuitivo. Neste estágio, o pensamento sofre uma transformação qualitativa (em relação ao estágio anterior: sensorio motor), uma vez que as crianças já não estão limitadas ao seu meio sensorial imediato. É ainda neste estágio que a capacidade das crianças aumenta tremendamente, ao nível do armazenamento de imagens, palavras e estruturas gramaticais da Língua, sendo visível ainda um grande desenvolvimento ao nível da linguagem: vocabulário e capacidade de compreender e usar palavras.

Neste estágio, as crianças encontram-se mais predispostas à aprendizagem da Língua, ou seja, os adultos que usam a linguagem para comunicar com elas (exemplo: quando lhes ensinam canções, poemas, lengalengas etc.), têm um efeito marcante no seu desenvolvimento linguístico. Neste sentido, podemos afirmar que o período intuitivo é uma verdadeira oportunidade de ouro para facilitar o desenvolvimento da linguagem. A sua capacidade de desenvolvimento consegue, nesta fase, compreender e interpretar a comunicação oral e escrita e já se faz compreender melhor.

As crianças desta idade usam uma gramática complexa e têm um vocabulário constituído por vários milhares de palavras, mas precisam ainda de dominar muitos aspetos particulares da linguagem.

Segundo Piaget (Id., Ibid: 107) e como referido anteriormente, “o modo de aprendizagem predominante neste estágio é o intuitivo; as crianças pré-operatórias não se preocupam particularmente com a precisão, mas deliciam-se em imitar sons e experimentar dizer muitas palavras diferentes”.

A aprendizagem pré-operatória é rápida como um relâmpago e flexível, pois marca o início do pensamento simbólico, em que as ideias substituem a experiência concreta. A ideação da criança pode, num ápice, percorrer o passado, o presente e o futuro, porém a diferença mais significativa é evidentemente ao nível da comunicação, podendo as crianças partilhar neste estágio socialmente as suas cognições.

As crianças do 1º ciclo são capazes de modificar e reorganizar as imagens e os símbolos e procurar os argumentos explicativos, guiados pela lógica subjacente ao seu novo pensamento, quando o sistema operacional está em funcionamento, o que se verifica nos alunos da turma, pois estes já são capazes de comunicar expressivamente,

utilizando um vocabulário mais amplo e compreensível, que os ajuda na aquisição de competências ao nível da leitura e da escrita.

Na nossa turma, podemos constatar que a maioria dos alunos, durante as atividades letivas, consegue concentrar-se mais tempo e pôr em foco a informação que necessitam e querem, ao mesmo tempo que excluem a informação irrelevante, ou seja, grande parte dos alunos tem uma atenção seletiva, que vai ao encontro das suas necessidades e preferências.

Ao nível motor, nesta etapa aperfeiçoa-se o domínio do movimento, quer da deslocação quer da manipulação. Estas mudanças afetam também a motricidade fina, no que diz respeito aos movimentos das mãos e dos dedos. Isto verifica-se no nosso grupo de alunos quando ocorrem por exemplo atividades de recorte e colagem, uma vez que estes revelam grandes dificuldades que têm vindo a ser ultrapassadas com o nosso auxílio, dando indicações preciosas para o domínio destas técnicas. Neste sentido, uma das nossas preocupações é o de proporcionar aos alunos diversas atividades que envolvam a manipulação de objetos, tal como defende Mialaret (1975).

Há a destacar nesta turma os seguintes alunos: o aluno Alexandre encontra-se a usufruir de medidas educativas previstas no DL nº 3/2008, de 7 de janeiro, nomeadamente, Apoio Pedagógico Personalizado, Adequações Curriculares Individuais e Adequações no Processo de Avaliação (alíneas a), b) e d) do artigo 16º do referido diploma legal). As dificuldades mais evidentes situam-se ao nível da comunicação expressiva, da articulação, da memória, da escrita e da concentração.

Tem apresentado algumas evoluções, no entanto está muito distanciado do desenvolvimento do grupo-turma. Beneficia de Terapia da Fala, no espaço escolar, uma hora por semana, sendo seguida o aluno em consultas de Desenvolvimento no Hospital da Guarda. Tem apoio com uma professora de Educação Especial três vezes por semana (seis tempos letivos).

Importa ainda mencionar outros alunos: o André, que está a revelar dificuldades na aquisição e compreensão de conhecimentos, necessitando também, de muito apoio e de uma individualização e diferenciação constantes, a Maria, que já foi observada pela psicóloga do agrupamento, apresenta grandes dificuldades na concentração/atenção e já se encontra medicada.

Existem na turma outros casos de alunos que manifestam algumas dificuldades, que nos parecem estar relacionadas com a sua imaturidade. Há também a salientar o caso de dois alunos cujo comportamento destabiliza, por vezes, o normal funcionamento das atividades (Carlos e Zoe).

Para fazer face a todas as dificuldades diagnosticadas, foram implementadas em sala de aula as seguintes estratégias, de modo, a que os alunos superassem essas dificuldades, utilizando para tal: reforços positivos tanto no discurso oral como escrito; orientação dos alunos para a organização das suas aprendizagens, reforçando-os nas constantes progressões e aquisições das aprendizagens; jogos de leitura e escrita, com vista a enriquecer o vocabulário, incentivando-os para a escrita cada vez mais autónoma e criativa e tarefas para desenvolver o raciocínio matemático e resolução de situações problemáticas. Com a implementação destas estratégias, foi sendo visível o colmatar das dificuldades existentes. Apesar disto, a turma, de um modo geral, apresenta um nível de aproveitamento escolar bastante satisfatório.

É de salientar o envolvimento dos pais/encarregados de educação na vida escolar, que é demonstrado através da rapidez com que se dirigem à escola, sempre que são solicitados, ou exista algum problema para ser resolvido. A maioria ajuda os filhos na realização dos trabalhos de casa e outros trabalhos escolares.

Em suma, os problemas identificados nesta turma, que se traduzem em aspetos inibidores do processo de ensino e aprendizagem, parecem-nos ser primordialmente devidos a comportamentos desviantes exibidos por alguns alunos que acabavam por influenciar a restante turma, fazendo com que estes se distraíssem no decorrer das atividades escolares e ainda devido à inerente falta de concentração que, em grande parte, era responsável pelas dificuldades de compreensão de conceitos e conteúdos, sem a qual se tornava viável a transferência de aprendizagens (aplicação a novas situações, ou seja, a aquisição de competências), como defende Santos (1994).

De um modo geral, podemos concluir que a turma desfruta de diversos pontos fortes, nomeadamente na assiduidade, pontualidade, participação, colaboração e socialização. Porém, o ponto mais fraco centra-se na falta de atenção e respeito pelas regras por parte de alguns alunos, como já mencionado, o que, no entanto, tem vindo a melhorar de forma significativa com o decorrer do tempo.

2.4.4. Experiência de PES e reflexões do estágio no 1º Ciclo do Ensino Básico

Apresentamos, de seguida, o percurso de aprendizagem decorrente da nossa experiência, enquanto aluna de PES II, que foi proporcionado com a realização do estágio em 1º ciclo do ensino básico, sob a supervisão da professora Urbana Cordeiro. No referido estágio, foi efetuado par com a colega Andreia Cardoso, tendo este decorrido entre 9 de outubro de 2012 e 30 de janeiro de 2013, na Escola básica do Bonfim, pertencente ao agrupamento de Escolas da Área Urbana da Guarda, na freguesia da Sé, na cidade da Guarda. A turma A14, do 1º ano de escolaridade, tinha como professora titular Isabel Leitão, sendo constituída por 20 alunos.

2.4.5. Período de observação

O período de observação decorreu nos primeiros dias de estágio, entre os dias 9 e 15 de outubro de 2012, tendo constituído um tempo privilegiado para que pudéssemos conhecer o grupo de trabalho com o qual íamos trabalhar, ou seja, a turma A14 e a respetiva metodologia da professora cooperante. Neste contexto, como reitera Vieira (1993:33), “Observar os alunos permite conhecer melhor a especificidade de cada um, descobrindo os seus interesses e as suas fragilidades, passando a acompanhar o seu desenvolvimento”.

Assim, a nossas expetativas tinham como objetivo primordial tirar o máximo partido do referido período de observação, no sentido de procurar conhecer cada vez melhor os diversos alunos, avaliando o modo como agiam e interagiam nas diversas situações em contexto de sala de aula.

Durante este período de observação conseguimos, ainda, analisar e refletir acerca das metodologias adotadas pela professora cooperante, nomeadamente as estratégias que a mesma utilizava com a turma, servindo-nos de modelo para a realização da nossa prática, uma vez que a teoria recebida não assegura a capacidade total de lecionar, pois “a experiência proporciona entendimento e compreensão bem como a aquisição de técnicas que são difíceis de descrever a alguém que não tenha passado por uma experiência semelhante” (Arends, 1995:52).

Com esta observação, podemos constatar que a professora utiliza uma metodologia centrada nas aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadores, tal como refere o Programa do 1º CEB (2004:23), utilizando sempre reforços positivos ao nível do discurso oral e escrito; orientação dos alunos para a organização das suas aprendizagens, reforçando-os nas constantes progressões e aquisições das aprendizagens; jogos de leitura e escrita com vista a enriquecer o vocabulário, incentivando-os para a escrita cada vez mais autónoma e criativa e tarefas para desenvolver o raciocínio matemático e resolução de situações problemáticas, de forma a garantir o sucesso escolar de cada aluno.

Torna-se ainda importante salientar que a professora respeita as diferenças individuais e o ritmo de aprendizagens de cada aluno, fomentando a autonomia ao longo das atividades, deixando o aluno efetuar as aprendizagens através da tentativa e erro, ou seja, a professora pretende que cada aluno desenvolva o trabalho apresentado autonomamente, mesmo que neste processo este erre, de forma a que este tome consciência das suas lacunas e se esforce para as conseguir ultrapassar.

Para além disto, a professora Isabel segue o modelo holístico, ecológico, interativo ou explicativo defendido por Bronfenbrenner, reiterado por Gabriela Portugal (2009:47), que se encontra subjacente ao processo de ensino e aprendizagem, que busca explicar as causas do sucesso ou insucesso escolar recorrendo aos fatores externos da criança (exemplo: ambiente familiar etc.). Este modelo permite compreender o desenvolvimento humano, as interações e interdependências que o caracterizam e o reestruturam, bem como identificar os fatores que condicionam ou facilitam as transições ecológicas. No caso específico do acolhimento familiar, esta perspetiva possibilita a compreensão das transições que ocorrem na vida da criança acolhida, a separação dos pais e o desenraizamento do seu contexto, a que se sucede a colocação num mundo novo e desconhecido, e orienta a intervenção na prática, de modo a prevenir os riscos e a promover a integração e o desenvolvimento das crianças.

Ao longo deste período de observação pudemos ainda averiguar que o grupo de alunos, na sua generalidade, manifesta interesse no desenvolvimento das atividades propostas, porém apresenta, em regra, um comportamento menos correto em contexto de sala de aula, nomeadamente sucessivas distrações, conversas paralelas e má posição em sala de aula. Neste sentido, um dos maiores receios que tivemos foi o de vir a ter

dificuldades em gerir o grupo de crianças aquando das regências. Todavia, procurámos pôr em prática diversas estratégias utilizadas pela professora titular da turma, de forma a contornar e controlar esse obstáculo (indisciplina do grupo), com vista ao sucesso escolar.

Procurámos, desde início, proporcionar à turma, um ambiente de aprendizagem produtivo, que, de acordo com Arends (1999:110), “se traduz num contexto no qual os alunos revelam atitudes positivas entre o professor e os seus pares e onde demonstram um elevado nível de motivação para o sucesso e envolvimento nas tarefas escolares”.

Nesta perspetiva, com o objetivo de reconhecer a extrema importância de estabelecer uma interação positiva com os alunos, privilegiámos nesta etapa inicial de observação, quer nas semanas de regência da colega de estágio, não termos na sala de aula uma atitude meramente passiva, mas antes como observadora participante, interagindo sempre que possível e necessário com os alunos no decorrer das diversas atividades. Salientando, que também tinha sido uma das sugestões da nossa professora cooperante, no sentido de procurar acompanhar e auxiliar, sempre que necessário, o trabalho desenvolvido pelos alunos, sobretudo os que detinham mais dificuldades de aprendizagem.

A observação desempenha, assim, um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constituindo uma fonte de inspiração e motivação e um forte catalisador de mudança na escola, pois, tal como defende Estrela (2001:57), só “a observação permite caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento”.

Nesta perspetiva, existiu a necessidade de, durante a nossa prática pedagógica, concretizar diversos momentos de observação, de forma a enriquecer e contribuir para o sucesso da mesma, garantindo, ainda, o êxito das aprendizagens dos alunos.

2.4.6. Planificação das atividades

No que se refere ao domínio da educação, torna-se importante fazer uma previsão da ação a ser executada, tendo em vista alcançar a determinadas metas, servindo assim a planificação como vetor orientador da ação.

“Por planificação entende-se a actividade que consiste em definir e sequenciar os objectivos do nosso ensino e da aprendizagem dos alunos, determinar processos para avaliar e verificar se eles foram conseguidos, prever estratégias de ensino/aprendizagem e seleccionar materiais auxiliares” (Tavares e Alarcão 2005:158).

É uma actividade que consiste em definir e sequenciar os objetivos do ensino e da aprendizagem dos alunos, determinar processos para avaliar e, se eles forem bem conseguidos, prever algumas estratégias de ensino e aprendizagem e seleccionar recursos e materiais auxiliares. Segundo Zabalza (1998:21), isto pressupõe prever “actividades que apresentem os conteúdos de forma a tornarem-se significativos e funcionais para os alunos, que sejam desafiantes e lhes provoquem conflitos cognitivos, ajudando-os a desenvolver competências de aprender a aprender”.

Assim, a planificação não deve ser rígida, pelo contrário, deverá ser uma previsão do que se pretende fazer, tendo em conta actividades, materiais de apoio e essencialmente o contributo dos alunos, privilegiando as relações pessoais entre todos os membros do grupo (turma, professor), fazendo com que os alunos se sintam como peça fundamental e imprescindível para o todo.

A planificação tem várias funções, tais como, “decidir o tempo de instrução atribuída a alunos individualmente ou em grupos, a constituição dos grupos, a organização dos horários diários, semanais e trimestrais” (Arends, 1995:44).

Deste modo, podemos afirmar que planificar é muito importante, pois é de facto essencial que o professor tenha um fio condutor das suas aulas, é como um mapa da estrada. Para chegar a um destino traça-se um caminho, embora durante o percurso se possam fazer desvios e no final chegar ao destino pretendido, tal como defende Nunes (2007).

Ao longo do estágio empenhámo-nos na conceção criativa das actividades a propor, atendendo à interdisciplinaridade e estando atentas aos interesses e às necessidades do grupo, que na sua maioria revelava dificuldades de concentração, desmotivação rápida das actividades e comportamento inadequado a uma sala de aula (distrações diversas, conversas paralelas, interrupções despropositadas) demonstrados no decorrer das actividades. Neste sentido, o desafio que se colocou foi o de reinventar estratégias motivantes com o objetivo de captar a respetiva atenção e interesse dos alunos aquando das actividades.

As metodologias que nos pareceram mais adequadas à turma consistiram em: valorizar o momento de motivação inicial (canções, adivinhas, trava-línguas, lengalengas); recorrer a pequenas dramatizações; tarefas para serem trabalhadas em pares ou em pequenos grupos, para não se distraírem (construção de frases, reconto de determinada história lida (recorrendo ao desenho), cartazes sobre determinados conteúdos abordados na área de Estudo do Meio; situações de aprendizagem envolvendo a componente lúdica (diversos jogos didáticos, desafios em pares ou em grupos) e distribuição de tarefas pelos alunos, valorizando os que têm melhor comportamento, para distribuir os diversos materiais escolares necessários, levantamento dos trabalhos de casa e distribuição dos mapas de autoavaliação dos comportamentos.

Relativamente à planificação, importa salientar que em cada área disciplinar foi abordada, numa perspetiva de promoção da interdisciplinaridade, num esforço de articulação curricular. As planificações eram semanais, executadas consoante um plano semanal, cedido pela professora cooperante, referente aos conteúdos programáticos a abordar, salientando que o tema chave da semana era trabalhado de modo encadeado, em todas as áreas, ao longo dos três dias de regências, numa perspetiva de interdisciplinaridade. Através das aprendizagens realizadas no âmbito da interdisciplinaridade, os alunos vão interiorizando melhor os conceitos, consolidando e valorizando os conhecimentos que vão apreendendo em determinada sequência letiva.

Enquanto estagiárias, procurámos respeitar o horário estipulado para a turma pelo professor titular, no que se refere à componente letiva e à distribuição das áreas disciplinares pelos dias da semana.

2.4.7. Avaliação

A avaliação, enquanto parte do processo de ensino e aprendizagem, dá ao professor informações sobre o ensino, permitindo-lhe perceber e “avaliar” o seu trabalho, identificando os aspetos onde o seu trabalho deu ou deixou de dar resultado, se as suas expectativas se cumpriram ou não, ver onde os estudantes tiveram mais dificuldades, para que depois possam corrigir os erros que fizeram, reorientando assim o processo educativo. Nesta perspetiva, Marques (1983:68) afirma que “a avaliação, antes

de permitir dados para a classificação, é um processo de natureza diagnóstica e formativa que leva docente e alunos a reformular objectivos, estratégias e meios, a determinarem as dificuldades de aprendizagem e a anunciarem os tipos de apoio, de reforço a levar a cabo”.

As modalidades de avaliação, de acordo com os critérios de classificação em uso relativamente ao agrupamento a que a Escola do Bonfim pertence, contempla três modalidades: (1) a de carácter diagnóstico (no início do ano letivo); (2) a de carácter formativo (intercalar) e (3) a de carácter sumativo (mensal e no fim dos períodos letivos).

No decurso da PES II, a professora cooperante proporcionou-nos a oportunidade de participar no processo avaliativo dos alunos, nomeadamente na correção e cotação das fichas de avaliação e ainda na avaliação final do 1º período.

Deste modo, poderemos realçar que o processo de avaliação não se cingiu à realização de fichas de avaliação, mas também à avaliação dos trabalhos de casa, do comportamento dos alunos e fichas de trabalho, pois na nossa perspetiva todos os momentos associados à prática de ensino e aprendizagem são impregnados de situações avaliáveis, tais como os permanentes diálogos e registos explorados entre professor e aluno e vice-versa. Todos os momentos são propícios e fulcrais para o professor, pois permitem-lhe compreender e comprovar se os conteúdos foram ou não adquiridos, bem como se as competências e objetivos foram alcançados, pois segundo Marques (1998:70), “a avaliação da aprendizagem é uma componente tão importante como a definição dos objetivos. A sua função não é apenas a de medir o nível de proficiência alcançado pelos alunos, mas também a de permitir ao professor a correção das suas estratégias (...)”.

Concluimos que a avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, que nos permite uma recolha sistemática de informações, que uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens. Deste modo, enquanto professoras estagiárias tentamos transpor a teoria à realidade vivida na sala de aula, tendo em conta as características da turma.

Desta forma, construímos gradualmente a nossa prática pedagógica, inicialmente recorrendo à observação, integrando-nos posteriormente nas diferentes áreas do ensino, organizando e selecionando criteriosamente as tarefas, “até chegar à responsabilidade total pelo ensino praticado, actividade que, todavia, não devia ser

sujeita a uma supervisão muito rígida para permitir que o professor desse largas à sua capacidade de imaginação e desenvolvesse o espírito de auto-crítica” (Alarcão & Tavares, 2007:20).

2.4.8. Reflexão/Considerações Finais

O estágio tornou-se, assim, o ponto de partida, fundamental na minha formação, enquanto professora estagiária, visto que me proporcionou uma visão completa e adequada à realidade do 1º ciclo, incitou-me o desejo de investigar e refletir, com o questionamento diário, com a capacidade de pensar acerca do que tinha realizado, o que podia adotar nas práticas pedagógicas e reorganizar na minha intervenção, o que me levou a um aperfeiçoamento progressivo, podendo afirmar que o estágio pode ser considerado como “uma oportunidade de aprendizagem da profissão docente e da construção da identidade profissional”, como defendem Pimenta e Lucena (2004:99).

Ao longo desta caminhada, tive a oportunidade de “aprender ensinando”, “aprender a ensinar” e “aprender a fazer fazendo”, embora ainda haja um longo caminho a percorrer. Como afirma Freire (1996:58), “Ninguém começa a ser educador numa 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”.

Nesta sequência, realizando um balanço pessoal do meu percurso no estágio do 1º CEB, refletindo que, desde o primeiro dia, me senti muito bem acolhida e integrada por todos os elementos da instituição. Destacando o notável afeto dos alunos para comigo, alcançando assim uma ótima adaptação dos alunos em relação à mudança ocorrida, pelo facto de passarem a ser as estagiárias a orientar as atividades deles e não a professora cooperante, como estavam habituados até então, não verificando nada que se opusesse a esse acontecimento, o que permitiu desde início, da minha parte, um “à vontade” com a turma.

Com efeito, os alunos estabeleceram desde cedo, comigo e com a minha colega de estágio, uma relação aberta e de confiança, em que as crianças partilhavam connosco os seus pensamentos, as suas vivências e também a sua alegria, através dos momentos de convívio e interação social, tal como preconiza Kamii (1995).

Porém, nem tudo foi perfeito e deparei-me também com alguns momentos de dificuldade ao longo da prática, em relação, muitas vezes, ao modo de abordar da melhor maneira possível determinado conteúdo, de forma a promover o ensino e aprendizagem, o mais adequados possível à turma, para evitar dificuldades por parte dos alunos. Porém, fui ultrapassando gradualmente essas dificuldades, com o auxílio da professora cooperante, pois não sou perfeita e estava em estágio, para aprender com os próprios erros e conquistas efetuadas.

Como era a primeira vez que estava como responsável pela turma, apesar da supervisão da professora, sentia-me um pouco ansiosa e nervosa, para que tudo corresse bem e todas as crianças apreendessem os conteúdos pretendidos, visto que o meu grande objetivo era concentrar os conteúdos a lecionar entre a dimensão fáctica e a axiológica, com vista a um ensino e aprendizagem eficientes.

Um outro receio que tive no início da prática do ensino centrava-se no controlo da turma, quanto à disciplina a ser mantida na sala de aula, pois julgo ser importante a existência de normas e regras, como o respeito pelo próximo, sendo a base para que exista um bom funcionamento numa aula. No entanto, acho que não houve um descontrolo da turma, apesar de em alguns momentos ter sentido um pouco de dificuldade em saber atuar em algumas situações de conversas paralelas ou de “ruído de fundo” e até mesmo de distração por parte das crianças.

Ainda destaco um obstáculo com o qual me deparei. Foi o facto de serem alunos muito dependentes de um adulto para realizar as suas atividades, visto que, na sua maioria, não sabiam ler nem escrever (estavam em iniciação), e que solicitavam constantemente atenção e apoio individualizado, o que se revelou difícil de mediar no início, pois a maioria tinha dificuldade em aguardar pela sua vez, mas foi-se colmatando esse facto, uma vez que “O professor não pode estar junto de 20 ou 30 alunos ao mesmo tempo”, tal como refere Abreu (1990:129).

No entanto, fui ultrapassando os meus receios, e começando a conhecer cada aluno, para adequar a minha forma de agir perante as situações. Pois o meu objetivo, durante o tempo em que estive em contacto com a turma, foi o de os motivar para serem cada vez melhores, provocando-os e desafiando-os, criando situações problemáticas e desafiadoras, que suscitassem o seu interesse e atenção, no ensino e aprendizagem cada vez mais eficientes para a sua formação, enquanto futuros cidadãos. Indo ao encontro do

objetivo da Lei de Bases do Sistema Educativo (2005, artigo 7º, alínea a), que tem em vista, “Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social”.

No estágio pensei abordar, estrategicamente, as atividades planeadas, recorrendo na maior parte das vezes, a diferentes materiais e técnicas que apelassem à manipulação e exploração, de forma a apreender os conteúdos com maior eficácia. Esta estratégia foi a que me pareceu ser mais benéfica para a turma estar motivada a aprender e a ser possível trabalhar em equipa, incentivando, em sala, o respeito pelos colegas, a cooperação e a interajuda entre alunos (Kamii, 1995). No que se refere às histórias que escolhia para motivar os alunos, estas estavam ligadas sempre à temática abordada, assim como os jogos, canções ou outras atividades semelhantes.

Apesar de todas as dificuldades sentidas e vividas, este foi um estágio muito enriquecedor, quer ao nível pessoal, quer profissional, pois aprendi muito com a prática pedagógica, permitindo-me esta pôr em prática muitos conhecimentos teóricos acumulados ao longo da minha formação quase teórica, até então. Aprendi muito com a turma, com o pessoal docente e não docente da escola e com a orientadora de estágio. Foram muitos os momentos de trabalho árduo, compensados com a vivacidade e vontade de aprender dos alunos, com a sua alegria, brincadeiras e acima de tudo com o carinho com que sempre me presenteavam, desde que entrei pela porta da sala e saí pelo portão da escola.

Apesar das dificuldades e entraves que ocasionalmente foram surgindo, foi um estágio repleto de aprendizagens e emoções, que seguramente ficaram gravadas para sempre na minha memória, tendo sido, por isso, uma experiência extremamente enriquecedora, tal como preconiza Arends (1995:535) “A experiência proporciona entendimento e compreensão, bem como a aquisição de técnicas que são difíceis de descrever a alguém que não tenha passado por uma experiência semelhante”.

3. Aprender jogando: um estudo empírico sobre a ludicidade na aprendizagem

3.1. Relevância do jogo no desenvolvimento da criança

O jogo é um fenômeno antropológico que se deve considerar no estudo do ser humano, uma vez que se tornou numa constante em todas as civilizações, “esteve sempre unido à cultura dos povos, à sua história, ao mágico, ao sagrado, ao amor, à arte, à língua, à literatura, aos costumes e até mesmo à guerra, pois o jogo serviu de vínculo entre povos, tornando-se um facilitador da comunicação entre seres humanos” (Murcia, 2005:9). O estudo do jogo apresenta-se, pois, como um fenômeno complexo e global, remetendo o conceito, desde logo, para a necessidade de esclarecermos a sua origem e significado.

A palavra Jogo é proveniente do latim *incus* que significa diversão/brincadeira, pois a concepção de jogo está inserida no contexto infantil desde a criação dos jardins de infância com o pedagogo Froebel, que remota ao período entre 1782 e 1859. Este pedagogo defendia que a criança podia ser a origem do estímulo das suas próprias capacidades através da sua natural inclinação para o jogo e a brincadeira, que devem ser o primeiro recurso para promover a aprendizagem. Porém, não se trata aqui apenas de diversão, mas sobretudo de um modo de criar representações do mundo concreto com o objetivo fundamental de entendê-lo.

Assim sendo, o Jogo revela-se uma componente essencial no desenvolvimento das crianças, a ele tem sido entregue a função de estimular o desenvolvimento das crianças em todas as épocas. Para Cabral (2001:228), o conceito de jogo “assemelha-se a um texto cuja significação resulta do encadeamento e articulação dos seus elementos”. O jogo corresponde a uma atividade que permite o desenvolvimento dos valores humanos, como a solidariedade, o companheirismo, o respeito pelo outro, a tolerância, a atenção, e o desenvolvimento global das inteligências múltiplas.

A partir da atividade lúdica espontânea da criança, que tem a capacidade e a necessidade de brincar livremente na procura das suas aprendizagens vitais e de desenvolver a sua capacidade criativa, é possível que cresça e se adapte com êxito à realidade complexa. O jogo é uma experiência social importante, pois a memória dessas experiências, ou a falta delas, podem moldar as abordagens das crianças a cooperações futuras.

Segundo afirmam Hohmann e Weikart (2003:207), “desde os primeiros anos de vida, as crianças gastam grande parte do seu tempo a brincar, a jogar, entre outras

atividades”. Estas atividades lúdicas exercem um papel fundamental para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e moral das crianças, sendo estes os momentos que se devem valorizar nas atividades infantis. O jogo propicia um ambiente favorável ao interesse e à motivação da criança, não apenas pelos objetos que o integram, mas também pelo desafio que as regras impõem na situação imaginária, que pode ser considerada um meio para o desenvolvimento do pensamento abstrato.

Na verdade, o jogo é uma atividade dinâmica e de prazer desencadeada por um movimento próprio, desafiando e motivando o jogador para a ação, permitindo, por vezes, uma ponte para o conhecimento (Chateau, 1975:75).

Todas as crianças brincam, têm a necessidade e o desejo de brincar, uma vez que é uma atividade fundamental no desenvolvimento das mesmas: “a infância serve para brincar, (...) preenche as fruições psicossociais, afetivas e intelectuais no devir infantil” (Chateau, 1975:25). Independentemente da sua presença no universo escolar, ele participa na educação das crianças, ou seja, na formação daquilo que são e em que se irão tornar. É por isso que nenhum professor deve negligenciar o significado do jogo infantil, os seus valores e as suas características psicológicas primordiais.

O jogo é um ato espontâneo por parte da criança, por isso o ato de jogar deve fazer parte da infância, devido à importância que o jogo revela no desenvolvimento integral da criança, pois o jogo na infância condiciona o desenvolvimento harmonioso do corpo, da inteligência e da afetividade, sendo um poderoso auxílio na formação do Ser Humano, quer ao nível motor, quer cognitivo, e ensina valores durante a infância que permanecem por toda vida.

As brincadeiras, o jogo, são fundamentais à formação motora e cognitiva da criança, pois eles preparam a criança para a vida adulta, já que lhe oferecem experiências, que treinam destrezas necessárias para sua sobrevivência, para além de estimular à criatividade, imaginação, cooperação, a expressividade e a sociabilidade.

Como preconiza Rino (citado por Mota, 2009:32), “O jogo é uma actividade tão antiga como o homem. Ele está ligado ao impulso lúdico do homem, traço de personalidade que persiste desde a infância até à idade adulta. Como traço de personalidade, ele encontra a sua fundamentação em características biológicas, culturais e sociais do ser humano (...)”.

Desde os primeiros anos de vida, as crianças gastam grande parte do seu tempo a brincar, a jogar, entre outras atividades. Estas atividades lúdicas exercem um papel fundamental para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e moral das crianças, sendo estes os momentos que se devem valorizar nas atividades infantis, neste sentido, o jogo propicia um ambiente favorável ao interesse e à motivação da criança não apenas pelos objetos que o constituem, mas também pelo desafio que as regras impõem numa situação imaginária que pode ser considerada um meio para o desenvolvimento do pensamento abstrato.

Todo o jogo aparece como um sistema mais ou menos complexo de regras (ou procedimentos) que definem, o que é permitido, sempre com a imposição da sua aceitação quando o jogador manifesta a vontade de jogar. Tal como reitera Huizinga (citado por Santos, 2003), o jogo apresenta algumas características fundamentais que estão sintetizadas no quadro que se segue:

Caraterística	Descrição
Livre	Preza a própria liberdade do indivíduo de jogar ou não.
Desligado da vida quotidiana	O jogo chega a ser tão absorvente que quem o joga abstrai-se por completo de tudo o que se passa à sua volta.
Isolamento/limitação (espacial e/ou temporal)	O jogo tem sempre um momento de início e outro de fim, ao longo de uma sequência temporal e é jogado sempre num determinado espaço (tabuleiro, campo de jogo, peças, etc.).
Fenómeno cultural	Mesmo depois do jogo ter terminado ele pode influenciar uma determinada cultura, mantendo-se na nossa memória individual ou coletiva, tornando-se em muitos casos tradição de um determinado grupo cultural ou social.
Capacidade de repetição	Deve ser replicável.
Cria ordem e é ordem	O jogo introduz uma ordem perfeita e absoluta na confusão do mundo real, qualquer desobediência a essa

	ordem quebra o jogo, privando-o do seu carácter e do seu valor próprio. Todo o jogo existe dentro de um determinado limite, quer seja imposto, quer seja espontâneo.
Tensão	Esta tensão aliada à procura da solução vitoriosa domina todos os jogos, conferindo-lhes valor ético, na medida em que são postas à prova as qualidades do indivíduo, pois apesar do seu natural desejo de vencer, ele deve sempre obedecer às regras.
Regras	Estas determinam o que vale e o que não vale dentro deste mundo temporário e imaginário. Em qualquer jogo as regras são absolutas e indiscutíveis.

Quadro 2: Características fundamentais do Jogo para Huizinga (citado por Santos, 2003) e respetiva descrição.

Recorrendo a um estudo de Piaget, sobre a evolução do jogo no desenvolvimento da criança, verifica-se que este classificou os jogos baseando-se numa evolução sistematizada, estruturando-os em três classes: o exercício sensório-motor, o simbólico e as regras, permitindo que a extensão e variedade infinda dos jogos provoquem de início o desespero na procura de um princípio de classificação que permita reparti-los a todos num pequeno número de categorias bem definidas (Caillois, 1990:28):

a) Jogos de exercício, que representam a forma inicial do jogo na criança e caracteriza o período sensório-motor do desenvolvimento cognitivo. Manifesta-se na faixa etária de zero a dois anos e acompanha o ser humano durante toda a sua existência, desde a infância à idade adulta.

A característica primordial do jogo de exercício é a repetição de movimentos e ações que exercitam as funções tais como andar, correr, saltar e outras pelo simples prazer funcional.

b) Jogos simbólicos, que têm início com o aparecimento da função simbólica, no final do segundo ano de vida, quando a criança entra na etapa pré-operatória do desenvolvimento cognitivo. Um dos marcos da função simbólica é a habilidade de estabelecer a diferença entre alguma coisa usada como símbolo e o que ela representa, ou seja, o seu significado.

c) Jogos de regras, manifestam-se por volta dos 4 anos. Nesta fase, revela-se um declínio dos jogos simbólicos, pois a criança começa a perceber que os jogos apresentam regras. Todavia, ela ainda realiza brincadeiras para satisfazer os seus interesses motores e simbólicos, e não tanto com o intuito de participar numa atividade coletiva.

Desenvolvem-se por volta dos 7/11 anos, caracterizando o estágio operatório-concreto.

Segundo Piaget (1978:49), “os jogos de regra são a actividade lúdica do ser socializado”, ou seja, através dos jogos de regras, a criança assimila a necessidade do cumprimento das leis da sociedade e das leis morais.

E é principalmente na escola, que a criança começa a incorporar regras de conduta, a socializar, entrando em contacto com uma aprendizagem mais sistematizada.

Realçando a importância do jogo no ensino, analisamos alguns processos que ocorrem na utilização dos jogos pedagógicos a vários níveis que favorecem o desenvolvimento integral nos alunos, tal como preconiza Quintas (2009):

Prazer	O jogo está normalmente associado como fonte de prazer.
Interação	Os jogos em grupo estimulam a interação e relacionamento entre pares.
Cooperação	Os jogos em grupo desenvolvem o espírito cooperativo em torno de objetos comuns.
Iniciativa	O jogo proporciona o espírito de iniciativa privilegiando uma postura ativa.
Imaginação	A imaginação e a criatividade são normalmente pilares essenciais para um bom desempenho.

Comunicação	Em qualquer jogo de grupo a comunicação é estimulada, quer no papel de emissor quer no de recetor.
Pesquisa	O jogo estimula o espírito e capacidade de pesquisa com o objetivo de desenvolver conhecimentos e competências.
Memória	O jogo desenvolve a capacidade de memorização, seja de regras, estratégias ou outras.
Raciocínio lógico	Alguns jogos contribuem efetivamente para o desenvolvimento da capacidade de raciocínio.
Competição	Normalmente os jogos incentivam a competição em busca de vitória ou de uma posição de superioridade.
Autonomia	O jogo desenvolve a autonomia, quer em termos cognitivos quer afetivos.
Socialização	O jogo desenvolve o relacionamento entre pares.
Estratégia	No jogo buscam-se estratégias conducentes a atingirem os objetivos.
Discussão	A discussão e debate permite feedback com consequente aprendizagem e aperfeiçoamento de competências.
Ética	Os jogos podem contribuir para o desenvolver de uma cultura de respeito recíproco e de ética.

Quadro 3: Processos que permitem o desenvolvimento integral da criança através da utilização do Jogo (Quintas, 2009).

Assim sendo, estes processos estão intimamente ligados durante a realização de determinado jogo, todos eles enriquecem a capacidade de pensar do aluno, estimulando e desenvolvendo as capacidades cognitivas dos mesmos, como preconiza Lopes (1996:19) “É mais fácil e eficiente aprender por meio de jogos, e isto é válido para todas as idades (...). O Jogo em si possui componentes do quotidiano e o envolvimento desperta o interesse do aprendiz, que se torna sujeito activo no processo”.

A escola é um espaço fundamental, que deve promover o desenvolvimento da criança, promover uma aprendizagem significativa, mas esta não precisa ser forçada, pode ocorrer através do prazer e da alegria que os jogos e brincadeiras proporcionam, porém segundo Bruner (citado por Wassermann, 1990), existem certas condições que

aumentam o valor educativo do jogo, como refere o autor, “aumentam a riqueza e o alcance do jogo” (idem, ibidem:17):

- **Um parceiro:** Uma criança a jogar sozinha raramente ocupa muito tempo com essa atividade, duas ou mais crianças trocam e negociam sentidos e regras.
- **Material:** Os objetos provocam laços duradouros pois a criança mexe, explora e assimila melhor os conceitos pois vivência as suas propriedades.
- **Supervisão:** Se se pretende ensinar algo, a supervisão é necessária, não como intromissão mas como fator controlador e orientador.

Deste modo, Grandó (2000) menciona sete momentos do jogo considerados pertinentes para a utilização de jogos didáticos na aula com o intuito de aproveitar todas as suas potencialidades, sendo estes:

- **1º Momento: Familiarização do aluno com o material do jogo.**

Os alunos entram em contacto com o material do jogo, identificam o objeto, realizam construções e experimentações com o mesmo.

- **2º Momento: Reconhecimento das regras.**

Os alunos conhecem as regras explicadas pelo professor ou pela leitura das mesmas pelos alunos.

- **3º Momento: “O jogo pelo jogo” - jogar para garantir regras.**

Por ser o momento de jogo espontâneo, possibilita ao aluno jogar para garantir a assimilação das regras. É o momento de exploração de algumas noções matemáticas presentes, sendo fundamental a compreensão e o cumprimento das regras de jogo.

- **4º Momento: Intervenção pedagógica verbal.**

É o momento das intervenções verbais do professor que tem como objetivo o levantamento de questões e observações para que os alunos analisem as suas jogadas. Sendo importante analisar os procedimentos que os alunos utilizam na resolução de problemas, garantindo a relação deste com conceitos.

- **5º Momento: registo do jogo.**

É importante que o professor sistematize aspetos relevantes do comportamento dos alunos em jogo, de forma a estabelecer estratégias de intervenção, sendo necessário o registo escrito do jogo. Desta forma, podem ser analisadas as jogadas “erradas” e as construções de estratégias, através desse registo contribuindo para uma melhor compreensão do aluno em relação às suas próprias formas de raciocínio mas também para o aperfeiçoamento de como explicar.

- **6º Momento: intervenção escrita.**

Sendo um momento de problematização das situações de jogos, toma-se necessário que o professor ou mesmo os alunos proponham novas situações problema. Através da resolução de problemas, ocorre uma análise mais específica sobre o jogo e os aspetos que não ocorram durante a mesma podem ser abordados. Neste momento, os limites e possibilidades são registados pelo professor e este direciona os alunos para os conceitos matemáticos trabalhados no jogo.

- **7º Momento: Jogar com competências.**

Neste último momento, o aluno volta-se para as situações de jogo e executa estratégias definidas e analisadas durante a resolução de problemas.

Tal como reitera a autora, estes sete momentos permitem que o educador estruture o seu trabalho pedagógico, recorrendo à utilização de jogos na sala de aula. Toma-se também necessário que, o professor intervenha durante o jogo garantindo que os conceitos foram apreendidos pela criança. É através dos jogos que as crianças desenvolvem a linguagem, a criatividade e o raciocínio lógico, quando argumentam durante uma troca de ideias ou na tomada de decisão.

É extremamente importante realçar a posição de Piaget (1975:86): “o jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral”. Através dele se processa a construção de conhecimento, principalmente nos períodos sensório-motor e pré-operatório. Agindo sobre os objetos, as crianças, desde pequenas, estruturam o seu espaço e o seu tempo, desenvolvendo a noção de casualidade, chegando à representação

e, finalmente, à lógica. As crianças ficam mais motivadas para usar a inteligência, pois querem jogar bem, esforçam-se para superar obstáculos tanto cognitivos como emocionais.

O jogo não é simplesmente um “passatempo” para distrair os alunos, ao contrário, corresponde a uma profunda exigência do organismo e ocupa lugar de extraordinária importância na educação escolar, pois estimula o crescimento e o desenvolvimento, a coordenação muscular, as faculdades intelectuais e a iniciativa individual. Estimula a observar e conhecer as pessoas e as coisas do ambiente em que se vive. Através do jogo o indivíduo pode brincar naturalmente, testar hipóteses, explorar toda a sua espontaneidade criativa.

O jogo é essencial para que a criança manifeste a sua criatividade, utilizando as suas potencialidades de maneira integral. É somente sendo criativo que a criança descobre o seu próprio eu (Tezani, 2004), pois jogar em sala de aula promove situações ricas em interação e aprendizagem e auxilia educadores e educando no processo educacional, podendo ser utilizados em diversas áreas e diversos fins, sendo, portanto de grande relevância, viabilizar situações de aprendizagem e socialização com os outros e com o meio.

É importante salientar que se deve fomentar nas crianças, a participação em jogos que contribuam para a formação de atitudes sociais: respeito mútuo, cooperação, obediência às regras, senso de responsabilidade, de justiça, iniciativa pessoal e grupal, visto que o jogo é o vínculo que une a vontade e o prazer durante a realização de uma atividade.

O ensino utilizando meios lúdicos cria ambientes gratificantes e atraentes servindo como estímulo para o desenvolvimento integral da criança.

Porém, na perspectiva de Grandó (2000), a utilização de jogos em ambiente escolar envolve inúmeras vantagens e desvantagens, que devem ser tidas em conta pelo professor aquando da decisão de utilizar jogos em contexto de sala de aula, como é possível observar no quadro abaixo:

Vantagens	Desvantagens
<p>-Fixação de conceitos já aprendidos de uma forma motivadora para o aluno;</p> <p>-Introdução e desenvolvimento de conceitos de difícil compreensão;</p> <p>-Desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas (desafio dos jogos);</p> <p>-Aprender a tomar decisões e saber avaliá-las;</p> <p>-Significação para conceitos aparentemente incompreensíveis;</p> <p>-Propicia o relacionamento das diferentes disciplinas (interdisciplinaridade);</p> <p>-O jogo requer a participação ativa do aluno na construção do seu próprio conhecimento;</p> <p>-O jogo favorece a socialização entre os alunos e a conscientização do trabalho em equipa;</p> <p>- A utilização dos jogos é um fator de motivação para os alunos;</p> <p>-Entre outras coisas, o jogo favorece o desenvolvimento da criatividade, de senso crítico, da participação, da competição “sadia”, da observação, das várias formas de uso da linguagem e do resgate do prazer em aprender;</p> <p>-As atividades com jogos podem ser utilizadas para reforçar ou recuperar habilidades de que os alunos necessitem. Útil no trabalho com alunos de diferentes níveis;</p>	<p>-Quando os jogos são mal utilizados, existe o perigo de dar ao jogo um caráter puramente aleatório, tornando-se um “apêndice” em sala de aula. Os alunos jogam e se sentem motivados apenas pelo jogo, sem saber porque jogam;</p> <p>-O tempo gasto com as atividades de jogo em sala de aula é maior e, se o professor não estiver preparado, pode existir um sacrifício de outros conteúdos pela falta de tempo;</p> <p>-As falsas concepções de que se devem ensinar todos os conceitos através de jogos. Então as aulas, em geral, transformam-se em verdadeiros casinos, também sem sentido algum para o aluno;</p> <p>-A perda da “ludicidade” do jogo pela interferência constante do professor, destruindo a essência do jogo;</p> <p>-A coerção do professor, exigindo que o aluno jogue, mesmo que ele não queira, destruindo a voluntariedade pertencente à natureza de jogo;</p> <p>-A dificuldade de acesso e disponibilidade de material sobre o uso de jogos no ensino, que possam vir a subsidiar o trabalho docente.</p>

-As atividades com jogos permitem ao professor identificar, diagnosticar alguns erros de aprendizagem, as atitudes e as dificuldades dos alunos.	
--	--

Quadro 4: Vantagens e desvantagens do uso de jogos no contexto de ensino e aprendizagem (Grando, 2000).

As vantagens e desvantagens acima descritas devem ser tidas em conta pelo professor aquando do planeamento da atividade de jogo a explorar na aula. Assim, o jogo tem a vantagem de possibilitar o trabalho com alunos de diferentes níveis e, igualmente identificar e diagnosticar as carências dos alunos.

No que respeita, às desvantagens, estas podem ser suprimidas se o professor realizar uma planificação da aula com jogos, de forma cuidadosa.

3.2. O jogo no ensino

O jogo é uma poderosa atividade que pode ser usada ao serviço do ensino, pois, como afirma Chateau (1975:56), "uma criança que não sabe jogar (...) será um adulto que não sabe pensar". Lembremos que o jogo é uma atividade que influencia substancialmente o desenvolvimento da personalidade, sobretudo a nível social e cultural; é através do lúdico que a criança aprende a viver com as regras da sociedade.

Como salienta Chateau (1975:87), o "jogo é (...) uma exploração gratuita e vinculadora de alegria". Ora é esta base gratificadora que pode ser utilizada para motivar a criança a aprender, obtendo dela uma participação mais ativa e, conseqüentemente mais produtiva.

O jogo deve ser organizado com o duplo intuito de divertir e instruir a criança ao mesmo tempo. No jogo educativo a criança deve encontrar prazer em jogar, ao mesmo tempo que aprende alguma coisa, ao divertir-se ela tem também a oportunidade de desenvolver o seu conhecimento sobre o mundo que a rodeia.

Segundo Erickson (citado por Pessanha, 2001:266), a "atividade lúdica tem uma função predominantemente exploratória e através dela a criança realiza as primeiras descobertas, pela repetição de sensações sensoriais ou quinestésicas, vocalizações, etc.". De modo que o jogo acaba por estar intimamente ligado ao desenvolvimento social e emocional das crianças.

O ato de jogar ocorre em diversas atmosferas: a auto, a micro e a macro atmosfera. Sendo a primeira, a autoesfera, que se refere à ligação do jogo com o próprio corpo da criança e com os objetos ao seu alcance. Através da sua exploração a criança estabelece com eles os primeiros contactos, ou seja, as primeiras relações com o mundo que a rodeia.

Por seu lado, a microesfera alude ao tipo de atividade lúdica que a criança desenvolve quando manipula objetos e procura descobrir as suas características, regras e funções. Muitas das vezes, é nesta fase que a criança consegue dominar certas situações traumáticas, compensando-se com situações lúdicas, pois quando vive intensamente situações de ansiedade, revela inibições mesmo no ato lúdico.

Por último, a macroesfera faz referência à relação com os companheiros de jogo, ao processo de socialização com os outros e com o meio que o rodeia, ou seja ao modo de interação com os colegas e com o meio à sua volta.

O autor afirma ainda que “o jogo é uma função do ego e uma tentativa de sincronizar o corpo e os processos sociais com o próprio indivíduo” (id. Ibid.). A atividade lúdica dá um significativo contributo para o desenvolvimento da identidade, a participação social e o desenvolvimento emocional das crianças.

Muito relevante é o facto de o jogo infantil desenvolver características psicológicas que conduzem diretamente ao exercício pedagógico e que podem ser imediatamente exploradas pelos educadores. Segundo Perran, Mariet e Porcher (1979:20), existem seis características que se destacam fundamentalmente e que se interligam em simultâneo¹⁴:

a) A ficção

Para que exista jogo, é indispensável que os jogadores considerem a ficção como uma realidade, ou seja, façam como se a ficção fosse realidade. Além disso, na maior parte das vezes, esta ficção é partilhada. Por conseguinte, ela resulta simultaneamente de uma decisão de jogar, tomada pelo jogador e que o define como jogador, que resulta também de um acordo com quem vai jogar, o adversário de jogo.

¹⁴ Não implicando a idade e o sexo neste processo, visto indicarem que as suas variações, no que respeita aos jogos não são essenciais, pois não conduzem a consequências pedagógicas decisivas.

b) O descanso

O jogo funciona para o indivíduo jogador como um descanso, ou seja, um afastamento em relação, às tensões e às lutas da existência real. O jogo é sempre, o começo e a produção de um tempo particular, graças ao qual o jogador escapa às pressões do quotidiano.

O descanso que a criança obtém no jogo é pois simultaneamente, uma recuperação (no sentido, de recuperar após um esforço) e uma proteção.

c) A exploração

Refere-se a um certo controlo do indivíduo sobre si próprio e sobre as suas ações, quando explora/manipula durante o jogo, surgindo sempre como o exercício de um poder.

Existe, portanto, ao mesmo tempo exploração de si e exploração do mundo. Neste sentido, o jogo é uma ação, pois o descanso pela ficção lúdica não é uma passividade, um abandono, uma imobilidade, uma inércia, situa-se, embora se situe num outro contexto que não o da experiência quotidiana.

A criança que joga situa-se simultaneamente no descanso e no trabalho na ficção e na realidade. Ao jogar, a criança constrói-se através da exploração das coisas: experimenta-se.

d) A socialização

O jogo oferece a possibilidade de entrar em interação com o outro sob a forma simultânea de confrontação e de colaboração, do antagonismo e da cooperação entre o grupo.

e) A competição

O jogo manifesta-se, sempre, como forma de competição, ou seja, como a procura ao mesmo tempo de uma luta e de um resultado, pois como defendem os autores “Todo o jogo tem uma finalidade e constitui um desafio. Há uma performance a realizar, uma situação a vencer, um adversário a derrotar, uma barreira a ultrapassar, um esforço a executar para suplantar os limites (convencionais)” (Perran, Mariet & Porcher, 1979).

A competição existe, portanto, quer em relação ao próprio jogador, quer em relação às coisas (e muitas vezes ambos os casos), quer em relação a outrem, de qualquer modo, ela existe, mesmo quando não é vivida como um dramático combate.

Quando uma criança joga, ela enfrenta uma prova que escolheu ou criou, todavia, este problema com o qual ela se confronta, tende a ter como objetivo a resolução, isto é, a experiência de ultrapassar as dificuldades surgidas.

Importa salientar, que não se pode tomar a competição lúdica por algo nefasto para a criança, pois é preciso compreender que esta é constitutiva da própria noção de jogo. Neste sentido, jogar é um ato altamente formador na medida em que exige a organização racional dos meios apropriados para atingir um fim, também ele racionalmente estabelecido. Existe jogo mesmo quando não ganhamos, mas o prazer intrínseco de jogar só existe na mira da vitória.

f) A regra

Por todas as características anteriormente analisadas, o jogo revela-se uma atividade muito mais complexa do que uma pura espontaneidade imediata. Daí o jogo ser uma totalidade organizada, e é por isso que, na grande parte dos casos, assenta em regras, só a obediência dos jogadores a estas torna o jogo possível, pois elas constituem uma condição *sine qua non*.

Nada impede materialmente que se desrespeitem as regras, uma vez que proibir não é impedir, porém o jogador pode ser alvo de cessação do jogo.

A batota também constitui uma infração do jogo, mais propriamente das regras, isto é como rutura do contrato, que consiste em sair da realidade. O jogo regulamentado é ao mesmo tempo uma ficção (pela sua natureza lúdica) e uma realidade (pelas suas obrigações regulamentares), por isso fazer batota é reconhecê-lo como uma realidade e anulá-lo como tal, para o tornar a colocar no domínio da pura ficção.

As regras nos jogos das crianças têm importância, porém “elas são demandistas e burocratas, vigilantes e juízes, porque a obediência ao contrato é um aspeto essencial do prazer de jogar e porque a batota, como transgressão das regras do jogo que, também ele, é transgressão, constitui a tentação permanente na medida em que ela representa o máximo do jogo” (idem, *ibidem*:26).

A psicologia do jogo manifesta, pois, a sua extrema riqueza e permite facilmente prever a produtividade pedagógica que dele pode provir, desde que o educador faça dele uma hábil exploração. Na atividade de jogar, o ensino encontra tudo o que constitui a própria criança como ser complexo, simultaneamente inacabado e transbordante de potencialidades. Convém, por isso, aproveitar bem o jogo infantil como totalidade significativa, na absoluta independência dos adultos, mas, ao mesmo tempo, estes têm de moldar pedagogicamente cada criança, tentando interferir o menos possível.

O papel dos jogos na educação, dentro do universo escolar e fora dele, resulta fundamental. O jogo é uma poderosa atividade ao serviço do ensino, pois junta o raciocínio, a estratégia e a reflexão, com o desafio e a competição num contexto lúdico muito enriquecedor.

Neste sentido, o Novo programa da Matemática para o Ensino Básico, defende que a diversificação de atividades em contexto educativo é um fator motivante indispensável. Cabe ao professor decidir sobre o tipo de abordagem a pôr em prática na sala de aula, pois é fundamental que as tarefas “proporcionem um percurso de aprendizagem coerente que permita aos alunos a construção dos conceitos fundamentais em jogo, a compreensão dos procedimentos matemáticos em causa, o domínio da linguagem matemática e das representações relevantes, bem como o estabelecimento de conexões dentro da Matemática e entre esta disciplina e outros domínios” (ME, 2007:11).

Todavia, é extremamente importante dar ênfase aos “momentos de reflexão, discussão e análise crítica” (Ministério da Educação, op. Cit), que envolvem os alunos durante e depois da atividade solicitada, pois só assim se garante que eles aprendam, não só a partir das tarefas que realizam, mas sobretudo da reflexão que efetuam sobre as mesmas.

3.3. Conceito e importância da ludicidade no ensino

Muitos autores afirmam que o conceito lúdico é uma das maneiras mais eficazes para envolver os alunos nas atividades da Educação, pois o brincar está intimamente ligado à criança e ao seu desenvolvimento motor. Por isso, importa esclarecer inicialmente o conceito abordado.

O lúdico tem sua origem na palavra “ludus” que quer dizer “jogo”. Se o conceito se limitar apenas à sua origem, este reporta ao ato de jogar, brincar, ao movimento espontâneo. Portanto, é muito importante aprender com alegria, pois enquanto se divertem, as crianças conhecem, aprendem e descobrem o mundo, uma vez que os jogos e brincadeiras propiciam a ampliação dos conhecimentos infantis por meio, da atividade lúdica (Barela, 1999:53).

O lúdico apresenta valores específicos para todas as fases da vida humana. Segundo Piaget (1976:78), o desenvolvimento da criança acontece através do lúdico. Ela precisa de brincar para crescer e precisa do jogo como forma de equilibrar-se com o mundo.

A atividade lúdica surge como uma manifestação frequente e espontânea no comportamento do ser humano, pensando-se ser uma atitude natural e indispensável ao seu desenvolvimento, tal como defende Pessanha (2001: 128).

Porém, esta atividade lúdica é fácil de identificar e difícil de definir. Devido ao facto de ter sido muitas vezes considerada como oposta ao trabalho, teve durante algum tempo uma conotação negativa que não favoreceu o seu estudo científico. Se, inicialmente foi considerada como pouco significativa no desenvolvimento da criança, hoje, porém, a sua função é reconhecida como fundamental em muitos aspetos no domínio cognitivo, social e afetivo do desenvolvimento harmonioso da criança.

Trata-se de uma área de investigação complexa onde várias perspetivas devem ser contempladas, tal como Christie e Johnsen (citado por Pessanha 2001:193) ressaltam que “a variedade de componentes e domínios que podem ser relacionados com a actividade lúdica indicam a riqueza e a ambiguidade deste conceito” e acrescentam que “uma definição comum e universal do conceito lúdico tem sido sempre evitada pelos investigadores”, pois a atividade lúdica é tão rica e diversificada, que uma definição única limitá-la-ia completamente.

De acordo com Teixeira (1995), existem vários motivos para a utilização de atividades lúdicas nas práticas pedagógicas, entre eles:

1. os recursos lúdicos correspondem naturalmente a uma satisfação interior, pois o ser humano apresenta uma tendência lúdica;
2. o prazer e o esforço espontâneo são elementos fundamentais na constituição das atividades lúdicas;

3. as atividades lúdicas mobilizam esquemas mentais, estimulando o pensamento e o senso crítico;
4. as atividades integram e acionam as esferas motoras, cognitivas e afetiva dos seres humanos.

Vandenberg, Krasnor & Pepler (citados por Pessanha, 2001), realizando um estudo acerca das várias concepções defendidas por diferentes autores, reconheceram a diversidade de elementos que têm surgido na maior parte das tentativas de definição e concluem, então, que se devem considerar os aspetos cognitivos, psicomotores e sociais integrados na atividade lúdica, apresentando esta as seguintes características:

- comportamento de motivação intrínseca, espontâneo e auto-provocado.
- comportamento agradável relacionado com aspetos positivos, manifestando-se em situações com ausência de tensão ou ansiedade.
- comportamento flexível e variável de criança para criança, de situação para situação.
- comportamento não literal, exprimindo alguns elementos da fantasia e imaginação, estabelecendo ligação e relação com o meio ambiente.

Conclui-se, que a atividade lúdica não é um ato isolado do meio ambiente, das ideologias e das práticas, pois depende do contexto histórico, cultural e social. Caso não tenha sido tomado em conta esse aspeto, corre-se o risco de se produzirem conclusões artificiais e desligadas da realidade. Por isso, a criança estimulada de forma ampla, através da exploração do meio ambiente, tem mais oportunidades de praticar as habilidades motoras e, conseqüentemente de dominá-las com facilidade.

Porém, muitas vezes as crianças são estimuladas a brincar com brinquedos, na sua maioria eletrónicos, ou a atividades desenvolvidas em pequenos espaços, que limitam a aventura lúdica e a experimentação ampla de movimentos (Neto, 2006)¹⁵.

O aspeto lúdico das atividades deve ser significativo para a criança conhecer os seus limites e construir seus conhecimentos. Por meio do lúdico podemos conseguir uma educação de qualidade, que possa ir ao encontro dos interesses e necessidades das

¹⁵ <http://www.efdeportes.com/efd145/a-importancia-da-ludicidade-na-educacao-infantil.htm> (acedido no dia 26 de julho de 2013 às 17h32).

crianças, especialmente às da faixa etária de 0 a 6 anos de idade, considerada essa fase importante para o desenvolvimento futuro do ser humano (Benitez, 2008:93).

O lúdico possibilita ainda perceber a relação da criança com o mundo exterior, integrando estudos específicos sobre a importância do lúdico na formação da personalidade, pois, através da atividade lúdica e do jogo, a criança forma conceitos, seleciona ideias, estabelece relações lógicas, integra percepções, faz estimativas compatíveis com o crescimento físico e desenvolvimento e, o que é mais relevante, vai socializando.

O conceito da ludicidade é extremamente importante para a saúde mental do ser humano, contudo é um espaço que merece atenção dos pais e educadores, pois é a área para expressão mais genuína do ser, é o espaço e o direito de toda a criança para o exercício da relação afetiva com o mundo, com as pessoas e com os objetos.

De acordo com Teixeira (citado por Nunes, 2007:102), a ludicidade é uma atividade que tem valor educacional intrínseco, mas, além desse valor, que lhe é inerente, ela tem sido utilizada como recurso pedagógico, referindo várias razões que levam os educadores a recorrer às atividades lúdicas e a utilizá-las como um recurso no processo de ensino-aprendizagem:

- as atividades lúdicas correspondem a um impulso natural da criança, e neste sentido, satisfazem uma necessidade interior, pois o ser humano apresenta uma tendência lúdica;

- o lúdico apresenta dois elementos que o caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo. Ele é considerado prazeroso, devido a sua capacidade de absorver o indivíduo de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo. Em virtude desta atmosfera de prazer dentro da qual se desenrola, a ludicidade é portadora de um interesse intrínseco, canalizando as energias no sentido de um esforço total para consecução de seu objetivo. Portanto, as atividades lúdicas são excitantes, mas também requerem um esforço voluntário;

- as situações lúdicas mobilizam esquemas mentais. Sendo uma atividade física e mental, a ludicidade aciona e ativa as funções psico-neurológicas e as operações mentais, estimulando o pensamento.

Os comportamentos lúdicos devem ser encarados de acordo com a intencionalidade manifestada na obtenção de determinados objetivos, pois em cada

comportamento lúdico existe um propósito, sendo que o objetivo é observar o modo como a criança, enquanto brinca, se relaciona e contacta com o meio, pois ao brincar, existe uma intencionalidade em cada tipo de comportamento lúdico que atinge uma finalidade num determinado meio ambiente. Assim, neste caso, a criança está em diálogo permanente com o meio.

Na perspectiva de Kishimoto (1996:85), o jogo educativo tem sempre uma função lúdica, na qual a criança encontra prazer ao jogar, e outra educativa, através a qual o jogo ensina alguma coisa, ajuda a desenvolver o conhecimento da criança e a sua apreensão do mundo.

O jogo, para ser auxiliar da aprendizagem, precisa de conciliar a função lúdica e educativa, sabendo que o facto de jogar não anula totalmente a dimensão educativa nem que esta, tão pouco, se deva converter na única razão de utilizar o jogo na escola.

Todo o valor da atividade lúdica, na escola, está no cumprimento destas duas funções. Para os autores referenciados, na utilização das atividades lúdicas, o educador tem a responsabilidade de seleccionar e planear as atividades lúdicas na escola, para tal devem ser utilizados pelo menos quatro critérios (idem, ibidem: 87):

- (i) o valor experimental do jogo, isto é, o que ele permite à criança desenvolver como experiência, como manipulação;
- (ii) o valor de estruturação: contribui na construção e estruturação da personalidade da criança;
- (iii) o valor de relação: de que maneira a brincadeira permite à criança relacionar-se com os outros e com o meio ambiente;
- (iv) o valor lúdico como tal: que prazer, alegrias e emoções a brincadeira vai causar às crianças que brincam.

Chateau nos seus estudos, também forneceu contributos importantes na compreensão do comportamento lúdico da criança, valorizando aspetos como a afirmação pessoal, atração pelo modelo do adulto, disciplina, ordem e regras. Na sua classificação e categorização lúdica, possibilitou uma reflexão sobre o comportamento motor e intelectual e sobre o tipo e comportamentos sociais do jogo nas diferentes fases etárias.

No comportamento lúdico interferem diversos fatores socioculturais a ter em conta nas diversas atividades lúdicas, tal como defende Pessanha (2001:167).

- **Diferenças individuais**

As crianças, quando brincam, manifestam diversas formas de comportamento lúdico. Essa diversidade depende de muitos fatores, tais como: desenvolvimento físico e emocional, meio ambiente, contexto familiar, educação, fatores materiais, etc. A atividade lúdica representa uma faceta do comportamento da criança que, contribuindo para o desenvolvimento global e formação da personalidade, favorece a aquisição de autonomia e autoconfiança.

Na primeira infância, as crianças passam grande parte do seu tempo a explorar, descobrir e brincar. Cada contacto com um novo objeto é uma fonte de descoberta, de aprendizagem e de brincadeira. As experiências sensoriais e os comportamentos lúdicos evoluem da manipulação de objetos para a de exploração e construção com o objeto, depois para manifestações relacionadas com a fantasia e a dramatização e, finalmente, para as brincadeiras em grupo e jogos em cooperação.

A criança, ao brincar, revela comportamentos que evidenciam aspetos fundamentais do seu desenvolvimento, de preferências e temperamento. Cada uma tem a sua própria individualidade e os educadores são confrontados com distintas personalidades e diferentes características étnicas, intelectuais e sociais. Fatores ligados ao meio (tais como estrutura familiar, ambiente, educação, cultura) podem, não só determinar e influenciar o seu desenvolvimento global, mas também condicionar o estilo do seu comportamento lúdico.

- **Fatores sociais**

A atividade lúdica varia de acordo com os padrões socioeconómicos e culturais em que a criança se insere, ou seja, o desenrolar de certas atividades lúdicas podem favorecer a integração de determinada criança e até mesmo ajudar a ultrapassar dificuldades ou limitações.

Schwartzman (citado por Pessanha, 2001:75), nos seus estudos sobre diferenças culturais, afirma que “a actividade lúdica corresponde a um veículo de aculturação e que

por seu intermédio a criança tem oportunidade de assimilar regras, padrões e valores sociais”.

- **Fatores familiares**

O ambiente familiar auxilia o comportamento lúdico das crianças ao nível da estabilidade e recetividade em relação às atividades, pois as crianças que sofrem castigos físicos ou que vivem em ambientes familiares conflituosos tendem a evidenciar níveis mais baixos na atividade lúdica, pois há características que são indispensáveis à relação entre pais e filhos e às condições de vida, conducentes ao aparecimento do comportamento lúdico, apontando como imprescindível a existência duma relação espontânea, flexível e não diretiva.

- **Fatores escolares**

A participação de adultos neste processo favorece a relação e a comunicação com as crianças, a austeridade atenua-se, as relações estreitam-se e surge o convite à cordialidade. Para as crianças é importante sentirem que o adulto participa numa das suas atividades favoritas, sentindo-se assim mais confiantes. Porém, o adulto não pode exercer excessiva autoridade e orientação sobre as crianças, pois condiciona abusivamente as crianças e prejudica a imaginação, independência e autonomia.

As atividades dentro da escola são, em regra, acolhidas pelos professores em função da perturbação que geram dentro da sala. As atividades mais passivas e mais dirigidas são muitas vezes consideradas como mais seguras. Assim, o jogo no contexto escolar surge condicionado por diversos fatores sociais, materiais, culturais, etc., e ainda pela expectativa dos educadores em relação a este tipo de atividade, destacando a atividade lúdica como fator de intervenção pedagógica.

Neste sentido, a atividade lúdica surge como manifestação frequente e espontânea no comportamento infantil, aparentando ser uma atitude natural e indispensável ao seu desenvolvimento. Daí a extrema importância de valorizar o papel da atividade lúdica no contexto educativo, devendo o prazer de aprender ser encarado como mero facilitador da aprendizagem e do domínio das diversas competências.

3.4. Benefícios do método lúdico

Os jogos integram uma atividade primordial do ser humano, sobretudo nas crianças que se manifestam de maneira espontânea, “aliviam a tensão interior e permitem a reeducação do comportamento, o aumento do coeficiente de autoconfiança e suficiência, a expansão do eu, e, fazem a criança agir com firmeza, porém a prática de jogos trazem grandes benefícios, não só do ponto de vista físico, mas também intelectual e social”, tal como reitera Almeida (1978:25).

a) Benefícios físicos

Os jogos devem fazer parte integrante da vida física da criança e do adolescente, pois têm benefícios físicos para as crianças, através dos movimentos imprescindíveis para jogar, que possibilita o movimento do corpo. As atividades físicas naturais da infância surgem das tendências do jogo, satisfazem a criança porque unem as necessidades do crescimento e não se encontram em nenhuma outra espécie de atividades.

O jogo é ainda “a forma de atividade física mais adaptável ao espírito de emulação assim como às aptidões físicas da criança. É, por outro lado, atraente e higiênico. Combina os movimentos simples com as atitudes naturais, anulando as combinações anormais dos músculos, realiza o aperfeiçoamento dos movimentos tão comuns e apreciados da criança” (idem, ibidem).

b) Benefícios intelectuais

Experimentando e manipulando as coisas do ambiente é que a criança descobre a possibilidade desse material, dando-lhe forma, de acordo com suas impressões. A criança aprende a definir valores, a formar juízos, a fazer escolhas. Na atividade de jogo, a inteligência, sob todos os aspetos, é altamente estimulada e a própria linguagem toma-se mais rica, pela aquisição de novas formas de expressão.

Algumas experiências, em todo mundo, têm demonstrado que, se a criança receber estímulos constantes de atividades lúdicas antes da idade escolar, isto é, nos primeiros anos, ela terá as suas faculdades intelectuais mais aprimoradas.

c) Benefícios sociais

A criança desde os primeiros anos de idade passa a representar simbolicamente várias situações: brincar com a boneca, correr com o cavalo de pau, ser motorista de automóveis etc. Essas brincadeiras, além de desenvolverem o seu instinto natural, servem também para representar simbolicamente uma realidade que ainda não pode alcançar. Sob esse ponto de vista, o jogo simbólico explica-se pela assimilação do real ao eu.

Numa brincadeira, ou num jogo, com crianças de 5 ou 6 anos, cada uma aplica as regras à sua maneira: todos ganham ao mesmo tempo. O jogo é assim o tipo mais característico do pensamento egocêntrico em crianças dessa idade, mas é flexível aos interesses do eu e serve de instrumento ao seu desenvolvimento.

A partir dos 7 anos, quando a criança consegue conviver com o outro e com ele trocar ideias, ou seja cooperar com o outro, os jogos começam a definir-se e as regras passam a ser características fundamentais.

Todavia, a criança na idade escolar sente necessidade de agrupar-se para jogar, correr, passear, ou estudar. É nessa fase que a dinâmica lúdica oferece oportunidade insuperável para o fortalecimento das relações humanas, para amizades e companheirismo. Por conseguinte, a dinâmica lúdica enriquece a formação da personalidade humana, agindo eficientemente na vida cooperativa do grupo e ajuda a criar uma ordem social plena de vida e de felicidade, pois a alegria e a felicidade que derivam desse espírito de cooperação enriquecem a vida e são essenciais para a tranquilidade, a ordem e a segurança social.

Mesmo os jogos que envolvem a participação coletiva não impedem, de forma alguma, que a criança também sobressaia ou tenha êxito; contudo, o mais importante é que todos, até mesmo o mais dotado de qualidades físicas e mentais, cooperem estritamente para a vitória do grupo.

A chave do êxito para o jogo é o espírito de cooperação entre todos os elementos do grupo.

d) Benefícios didáticos

A maioria dos grandes educadores que introduziram a escola ativa aproveitaram os jogos como recursos didáticos e neles fundamentaram a sua teoria.

Deste modo, a escola ao valorizar o lúdico, estendendo-o também ao ato pedagógico, ajuda às crianças a formarem um bom conceito do mundo que a rodeia, “um mundo onde a afetividade é acolhida, a sociabilidade vivenciada, a criatividade estimulada e os direitos da criança respeitados” (idem, ibidem: 31).

Em suma, o jogo é um procedimento didático extremamente importante, pois é mais que um passatempo, é um meio indispensável para promover a aprendizagem, a disciplina, o trabalho do aluno e inculcar-lhe comportamentos básicos, necessários à formação da sua personalidade.

Os jogos pedagógicos nunca devem ser aplicados sem ter em vista um benefício educativo. Assim sendo, o professor deve aplicar os jogos no contexto sala de aula de uma forma correta, planeada, de modo a que leve, realmente, o aluno a aprender brincando, sendo esse o objetivo primordial do uso dos jogos no contexto de ensino e aprendizagem.

3.5. Prática docente relacionada com a superação do problema/tema escolhido

3.5.1. Objetivos do estudo

Tendo em conta o tema abordado anteriormente, “Aprender jogando: a ludicidade na aprendizagem”, procurámos aclarar a importância do jogo no ensino e na aprendizagem dos alunos. Em particular, o nosso propósito de base foi estudar o modo como os jogos podem ser um instrumento de diagnóstico psicopedagógico, tendo em conta dois fatores essenciais: 1. as diferenças significativas entre os resultados da avaliação das capacidades demonstradas nos jogos e 2. a eventual associação dos desempenhos com o meio sociocultural familiar de origem, pois, a título exploratório, pareceu-nos útil averiguar se as habilitações dos pais influenciam as capacidades dos alunos no momento de jogo.

3.5.2. Sujeitos

Neste âmbito, foram realizadas e desenvolvidas algumas atividades na educação pré-escolar, mais concretamente no Jardim de Infância do Bairro da Luz, numa turma composta por 15 alunos, com idades compreendidas entre os três (11 crianças) e os quatro anos (4 crianças), sendo que 9 crianças pertenciam ao género feminino (6 meninas de três anos e 3 de quatro anos), e seis crianças do sexo masculino (5 meninos de três anos e um de quatro anos).

3.5.3. Instrumentos

Neste estudo, foram utilizados como instrumentos de trabalho os jogos matemáticos explorados com as crianças (Halli Galli Junior, Pippo e Dobble Kids). Posteriormente, tendo por base a observação do comportamento das crianças aquando da realização dos jogos, foram avaliados e registados os resultados numa grelha de avaliação (anexo 6), relativamente a determinados parâmetros tidos em conta: nível de motivação, capacidade de cumprir as regras estipuladas, capacidade de aceitar perder ou ganhar, nível de autonomia, de iniciativa, capacidade de memorização, comunicação, socialização e de raciocínio lógico.

Neste sentido, estes critérios foram avaliados consoante uma escala numérica de 1 a 5, desde o nível mais baixo, referente ao Não Satisfaz (1), Satisfaz Pouco (2), Satisfaz (3), Satisfaz Bem (4), até ao nível mais elevado, que correspondia ao Satisfaz Muito Bem (5).

Um outro instrumento utilizado neste estudo foi o teste estatístico não paramétrico de Kruskal-Wallis, realizado com base nos dados cedidos pela educadora relativamente às habilitações dos pais, agrupadas numa escala ordinal: (0) sem dados, (1) ensino do 1º, 2º e 3º ciclos, (2) ensino secundário e superior, de forma a averiguar a existência de diferenças significativas no desempenho dos alunos na execução dos jogos relativamente às habilitações dos pais.

3.5.4. Plano e procedimentos

O nosso plano de estudo resulta da simplicidade dos objetivos a que nos propusemos. Trata-se aqui de uma investigação exploratória sobre fatores discretos: o uso de jogos e o desempenho nesses jogos. No caso, aplicaram-se jogos matemáticos, consistindo em materiais manipuláveis, com o intuito de possibilitar às crianças uma aprendizagem interessante e divertida, ou seja, quisemos dinamizar atividades lúdicas como contexto de aprendizagens mais ativas e motivantes.

O propósito inicial deste estudo foi avaliar as competências cognitivas e sociais de cada criança relativamente ao relacionamento interpessoal e cumprimento de regras de convivência social, através dos comportamentos evidenciados pelas crianças na execução dos jogos. Porém, estendemos o nosso estudo a outra variável (habilitações literárias dos pais), com vista a averiguar a influência das habilitações literárias dos pais das crianças, comparativamente às diversas capacidades avaliadas ao longo das três actividades.

O material utilizado para o estudo em causa foram os três jogos matemáticos já referidos (Halli Galli Junior, Pippo e Dobble Kids), simples e adequados à idade das crianças, uma vez que são materiais apelativos e facilmente manipuláveis pelas mesmas.

Os jogos foram realizados e explorados sequencialmente em dias diferentes, tal como se pode observar no quadro seguinte:

Dia	Jogo
05/06/2012	Halli Galli Junior
06/06/2012	Pippo
12/06/2012	Dobble kids

Quadro 5: Distribuição dos jogos pelos respetivos dias.

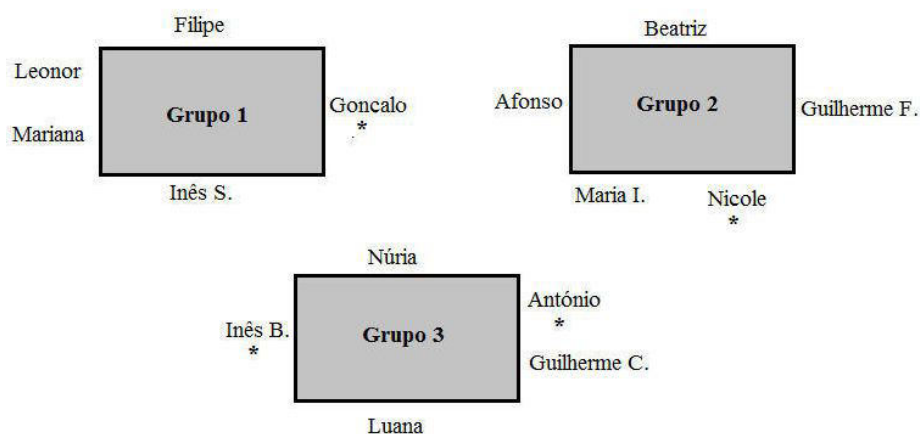
Os jogos foram organizados em pequenos grupos (três grupos de 5 elementos cada), sempre com o acompanhamento de um adulto que auxiliava o grupo nas atividades (estagiárias e educadora/auxiliar), de forma a facilitar a aprendizagem.

Procurei que todos os jogos fossem explorados seguindo uma linha geral, sendo que, de início, os alunos interagiam livremente com o material desconhecido. Posteriormente colocava algumas questões às crianças relativamente ao material ao seu dispor, e só depois explicava as regras relativas a cada jogo, sempre com o cuidado de acompanhar o grupo e caso necessário auxiliar os alunos com dificuldades. Para finalizar, refletia com o grupo de crianças acerca dos jogos executados: regras de jogo cumpridas, quem não tinha participado muito no jogo, quem tinha espírito de equipa, etc.

Todavia, a organização dos grupos foi efetuada tendo em conta o nível etário dos alunos, que na sua grande maioria tinham 3 anos e apresentavam imensas dificuldades em cumprir regras, esperar pela sua vez e mesmo concentrar-se na atividade pretendida. Por isso, agrupei as crianças de 3 anos com as de 4 anos, que estavam em minoria. Como os mais velhos possuíam maior rigor no cumprimento de regras e concentração nas atividades, podiam auxiliar os mais novos nas atividades propostas. Como defendem Furnlan, Rahe e Hartup, citados por Carvalho (1997:29), “as crianças mais velhas exercem um importante papel no processo de socialização das mais novas, o qual é complementar ao do adulto”. Ora, no nosso caso, verificámos que, de facto, as crianças mais velhas sentiram a responsabilidade de auxiliar os mais novos nas atividades.

Assim sendo, cada uma das crianças com 4 anos ficou responsável pelo grupo, ou seja “chefe de grupo”, o que as fez encarar as atividades com enorme responsabilidade perante os mais novos, dando-lhes indicações essenciais acerca do jogo.

Como forma de simplificar a estratégia utilizada na organização dos grupos, podemos observar no quadro seguinte, a estrutura dos jogos e os respetivos chefes de grupo:



Quadro 6: Distribuição dos alunos por grupos, com destaque dos alunos com 4 anos de idade, com responsabilidade de chefes de grupo (*).

Neste sentido, descrevo pormenorizadamente como foram explorados e como decorreram cada um dos jogos, cuidadosamente planeados.

Assim sendo, a planificação do dia 5 de Junho de 2012 (anexo 3) contemplou a exploração do jogo “Halli Galli junior”.

No que se refere, concretamente, ao momento de execução do jogo, comecei por distribuir as cartas do Halli Galli Junior por cada grupo e deixei que os participantes, explorassem cada carta do jogo. Notei que as crianças estavam ansiosas e curiosas para explorarem o jogo, começando por agrupar as cartas dos palhaços por cores, consoante estavam tristes ou contentes, coexistindo um momento de exploração do jogo e interação entre o grupo.



Figura 4: Alunos em plena concretização do jogo Halli Galli Junior.

Após algum tempo de exploração livre dos jogos, coloquei-lhes algumas questões referentes ao material do jogo, comparativamente ao número de agrupamentos que tinham efetuado, ao número de grupos de diferentes cores que tinham efetuado, etc.

Posteriormente expliquei as regras do jogo que as crianças tinham explorado. Porém, saliento que adaptei as regras ao grupo de crianças que tinha à minha responsabilidade, uma vez que a grande maioria tinha dificuldades em efetuar pequenas contagens. Por isso, expliquei às crianças que apenas se devia tocar na campainha do jogo (que se encontrava no centro da mesa), quando existissem dois palhaços iguais, ao nível da expressão facial e da cor dos mesmos. Se não cumprissem a regra estipulada para tocar na campainha, tinham uma penalização, ficando uma vez sem jogar.

No final do jogo, refleti com o grupo de crianças acerca do jogo e das regras do mesmo, para que os alunos tomassem consciência de quem tinha sido o aluno que tinha cumprido ou não as regras estabelecidas, quem tinha participado mais ativamente no jogo e quais os alunos que tinham maior capacidade de aceitar ou perder o jogo.

Saliento que nesta atividade, de forma geral, os alunos estavam motivados e com imensa curiosidade acerca do jogo, tendo sido visível alguma ansiedade dos alunos aquando da realização dos jogos. Porém, no contexto do jogo, os alunos foram relaxando e esquecendo o nervosismo, devido a estarem envolvidos de tal maneira no jogo que deixaram de estar impacientes e preocupados em errar ou participar nas atividades, de forma eficiente.

Verifiquei ainda que os chefes de grupo (crianças mais velhas responsáveis pelos grupos) sentiram enorme responsabilidade em ajudar o grupo a cumprir as regras dos jogos e ajudar os mais novos a colmatar as dificuldades que iam surgindo na realização dos mesmos.

Com efeito, revelaram algumas dificuldades em assimilar as regras relativamente ao tocar na campainha do jogo, ficando a maioria das crianças mais novas penalizadas por desrespeitar as regras estipuladas, acabando por perdendo a sua vez, o que as deixava um pouco aborrecidas.

Na mesma linha de seguimento, a segunda atividade foi levada a cabo, na planificação (anexo 4) do dia seguinte (06/06/2012), com o intuito de explorar o jogo Pippo.



Figura 5: Distribuição dos alunos no momento de jogo Pippo.

Inicialmente, as crianças interagiram autonomamente na exploração com o material que lhes era desconhecido. Nesta atividade tive um papel importante, pois ia questionando alguns alunos acerca das cartas do jogo, relativamente aos diferentes animais e cores nelas representadas. De seguida, expliquei as regras do jogo, referindo que ia colocar uma carta com diversos animais no centro da mesa e que cada criança teria de jogar uma carta que tinha na sua posse e verificar se ela tinha algum animal igual à carta que estava no centro da mesa, ganhando, deste modo, a criança que mais rapidamente descobrisse o animal igual.

Nesta atividade, verifiquei que as crianças gostaram imenso do jogo, achando engraçado as cartas com os animais de diversas cores, o que não era habitual (exemplo: carta com cão vermelho, carta com gato verde, etc). Verificando-se que estas estavam muito motivadas e participativas ao longo do jogo, tendo sido as regras bem aceites pelas crianças, acabando por serem respeitadas na sua generalidade, não demonstrando dificuldades no desenrolar da atividade, podendo concluir que a atividade foi enriquecedora e bem recebida por parte dos alunos.

Para finalizar, as atividades relativas ao estudo em causa, na planificação do dia 12/06/2012 (anexo 5), concretizei a última atividade com jogos didáticos, através da realização do jogo Dobble kids.



Figura 6: Criança a distribuir as cartas do jogo Dobble Kids ao grupo.

Esta atividade foi executada de modo semelhante às anteriormente efetuadas, tendo havido, num primeiro momento, a exploração de forma livre das cartas referentes ao jogo, mais propriamente na exploração dos diversos animais, acabando por questionar os alunos acerca dos animais que eram selvagens e domésticos, revendo alguns conteúdos já explorados nas aulas anteriores.

Após esta exploração conjunta com as crianças, expliquei-lhes, que uma colega ia distribuir algumas cartas pelos jogadores e colocar uma carta no centro da mesa e elas teriam de virar a primeira carta que tinham na sua posse e verificar, o mais rapidamente possível, se encontravam algum animal igual à carta colocada no centro da mesa. Ganhando o jogador mais rápido a encontrar a carta comum à que se encontrava no centro da mesa, expondo, deste modo, as regras do jogo.

Após um breve balanço desta atividade, concluí que não foi uma atividade fácil de realizar, visto que a maioria das crianças não conseguia descobrir o animal igual à carta que se encontrava no centro da mesa, não revelando muita memória visual, o que limitou a realização do jogo e o não cumprimento das regras estipuladas, mais concretamente com as crianças mais novas.

É de salientar que auxiliei sempre os alunos nas suas dificuldades, dando-lhes indicações acerca das suas jogadas, verificando-se que os alunos mais velhos também tiveram um papel importante neste sentido, na ajuda dos colegas.

Após um balanço final acerca da realização das três atividades, concluí que estas foram enriquecedoras para as crianças, visto que pude observar que estas se divertiam,

ao mesmo tempo que iam explorando e manipulando o material de jogo desconhecido. Com efeito, “O jogo contribui para a construção da personalidade, permite a relação com os outros e com o meio ambiente, permite a exploração, a manipulação e a experimentação numa dicotomia onde a aprendizagem e brincadeira andam de mãos dadas” (Dias, 2005:127). Foi visível a diversão dos alunos na execução das atividades propostas, promovendo também a participação e cooperação entre os alunos, daí o extremo valor do jogo para a didática, na aprendizagem dos alunos.

Os métodos didáticos utilizados, munidos de carácter lúdico (jogos), tornaram-se mais apelativos e estimulantes para as crianças, transformando a aprendizagem em algo motivante e útil para os alunos, pois é através do jogo que a criança estabelece os primeiros contatos com aqueles que a rodeiam, sendo dessa interação que a criança se afirma como indivíduo. Como preconiza Dias (2005:126), “é com os jogos, que a criança vai aprendendo a viver em sociedade, a relacionar-se com os outros, com as regras sociais, consigo mesmo, de forma a construir o seu desenvolvimento integral”, daí a extrema importância dos jogos didáticos na aprendizagem global dos alunos.

De facto, os jogos foram extremamente motivadores, pois através da sua componente lúdica tornaram-se, para as crianças, uma tarefa desafiante de concretizar com sucesso. Desta forma, possibilitaram ainda que os alunos aprendessem e retivessem na memória conceitos novos ou já abordados, para além de, ao longo dos jogos, desinibirem os alunos mais tímidos, ou seja, estes sentiram-se mais à vontade em participar nos jogos, esquecendo a timidez, o que levou a uma visível melhoria na sua autoconfiança.

É de destacar que as atividades desenvolvidas foram cuidadosamente planeadas, procurando que se adaptassem ao nível e interesses particulares dos alunos, nomeadamente que recaíssem sobre temáticas já exploradas e que os alunos se interessassem, ou seja, através de conteúdos temáticos e materiais apelativos (exemplo: animais, cores, etc.), indo ao encontro dos seus gostos, o que estimula a participação e o envolvimento dos alunos nas atividades.

Porém, o que mais dificultou a execução plena dos jogos foi o facto de, na sua maioria, os alunos serem muito pequenos (3 anos) e não compreenderem algumas regras e até mostrarem dificuldades em cumpri-las, tendo de ser auxiliados por um adulto ou

mesmo pelo chefe de grupo (criança mais velha), o que, apesar de tudo, facilitou uma interação positiva entre o grupo.

3.6. Apresentação e discussão dos resultados do estudo

A avaliação das atividades relativamente aos jogos didáticos foi efetuada através da observação do comportamento dos alunos na execução dos jogos, registando os resultados numa grelha de avaliação (anexo 6), relativamente a determinados parâmetros avaliáveis (nível de motivação, capacidade de cumprir as regras estipuladas, capacidade de aceitar perder ou ganhar, nível de autonomia, de iniciativa, capacidade de memorização, comunicação, socialização e de raciocínio lógico).

Como referi anteriormente, estes critérios foram avaliados consoante uma escala numérica de 1 a 5, desde o nível mais baixo, referente ao Não Satisfaz (1), Satisfaz Pouco (2), Satisfaz (3), Satisfaz Bem (4), até ao nível mais elevado que correspondia ao Satisfaz Muito Bem (5).

Porém, a avaliação das aptidões sociais dos alunos nesta faixa etária, ainda que seja de extrema importância, revela-se um processo extraordinariamente difícil. Há que atender a diversas dificuldades que interferem no âmbito da observação propriamente dita, fruto maioritariamente das características do grupo de crianças (dependência relativamente ao adulto, baixo nível de atenção e concentração, reduzidas competências linguísticas, intensa atividade motora, dificuldade em gerir a frustração e mesmo devido ao seu elevado egocentrismo) e que torna o processo de avaliação num verdadeiro desafio, o que pode comprometer a validade dos resultados (Nagle & Seabra-Santos, citados por Major, 2011:30).

Este estudo pretende averiguar se existem diferenças significativas no desempenho dos alunos no jogo, relativamente às habilitações dos pais. Para tal, foram cedidas pela educadora as informações relativas às habilitações dos pais, tendo estas sido agrupadas numa escala ordinal: (0) sem dados, (1) ensino do 1º, 2º e 3º ciclo, (2) ensino secundário e superior.

Posteriormente foi efetuado um estudo exploratório com dois momentos de teste, tendo sido utilizado, num primeiro momento, o estudo exploratório com intervenção e num segundo momento, um estudo descritivo do mesmo.

O objetivo deste tipo de estudo é procurar padrões, ideias ou hipóteses que ajudem a concluir o estudo em causa. Porém, a ideia não é testar ou confirmar a hipótese em causa, mas sim permitir que o investigador aumente a sua experiência ao longo do estudo, aprofundando o mesmo, de forma a adquirir um maior conhecimento a respeito do problema.

A técnica utilizada para esta pesquisa exploratória foram as observações efetuadas nas planificações, cujos resultados fornecem geralmente os dados qualitativos ou quantitativos e ainda as informações relativas às habilitações dos pais.

3.6.1. Análise descritiva

Efetuada uma análise descritiva dos resultados obtidos por cada aluno nas diversas categorias avaliadas aquando da realização dos jogos (anexo 7), verifiquei que na categoria relativa à motivação, a maioria dos alunos, 10 casos, obteve a maior pontuação nos níveis 4 e 5, respetivamente, 5 casos na avaliação de Satisfaz Bem e igualmente 5 casos no Satisfaz Muito Bem (33,3%), 1 caso (6,7%) no nível 2 (Satisfaz Pouco) e 4 alunos (26,7%) obtiveram Satisfaz (nível 3), não havendo alunos com Não Satisfaz (nível 1) neste critério.

Relativamente à categoria das regras, houve 12 crianças (4 crianças em cada nível) a obter pontuação igual nos níveis 1, 3 e 4 (Não satisfaz, Satisfaz e Satisfaz Bem), com 26,7%, sendo que 3 dos restantes alunos (20%) tiveram Satisfaz Muito Bem nesta categoria, não havendo nenhum aluno a obter nível 2 (Satisfaz Pouco).

No parâmetro da capacidade de perder ou ganhar o jogo, 7 dos alunos (46,7%) obtiveram Satisfaz Bem (nível 4); no nível 3 (Satisfaz) houve 4 casos (26,7%) e nos níveis 1 e 2 (Não Satisfaz e Satisfaz Pouco, respetivamente), obtiveram igual percentagem, de 13,3%, ou seja, 2 casos em cada nível, salientando que não houve nenhum aluno a obter o nível mais elevado (Satisfaz Muito Bem) neste critério.

Quanto à participação dos alunos no jogo, 6 casos (40%) conseguiram alcançar o nível 4 (Satisfaz Bem), 20% situou-se nos níveis 2 e 3 (Satisfaz Pouco e Satisfaz), ou seja, 3 casos de crianças em cada nível referido, 2 alunos (13,3%) conseguiram a pontuação mais elevada no nível 5 (Satisfaz Muito Bem) e 1 aluno (6,7%) obteve a menor pontuação, correspondente ao nível 1 (Não Satisfaz).

Na categoria de autonomia no jogo, 5 alunos (33,3%) alcançaram o nível 4 (Satisfaz Bem), 3 casos (20%) o nível 2 (Satisfaz Pouco), 4 casos (26,7%) o nível 3 (Satisfaz), 2 casos (13,3%) o nível 5 (Satisfaz Muito Bem) e um aluno (6,7%) obteve a pontuação mais baixa, correspondente ao nível 1 (Não Satisfaz).

Comparativamente ao parâmetro da iniciativa, verifica-se que 5 dos alunos (33,3%) foram avaliados como estando no nível 3 (Satisfaz), 20% como estando nos níveis 1, 4 e 5 (respetivamente, Não Satisfaz, Satisfaz Bem e Satisfaz Muito Bem), registando-se em cada nível 3 casos, e apenas 1 aluno obteve o nível 2 (Satisfaz Pouco, com 6,7%).

Quanto à memorização dos alunos ao longo do jogo, averigua-se que 4 casos (26,7%) obtiveram a sua pontuação no nível 3 (Satisfaz), contra os 20% (3 casos) nos níveis 1, 2 e 5 (Não satisfaz, Satisfaz Pouco e Satisfaz Muito Bem) e 2 crianças (13,3%) com os valores mais baixos no nível 4 (Satisfaz Bem).

No parâmetro da comunicação, analisa-se que a maior percentagem de alunos se situou no nível 4, correspondente ao Satisfaz bem (33,3%), com 5 crianças a obter esta pontuação, seguido do nível 2 (Satisfaz Pouco), com 4 casos (26,7%), contra os 13,3% em cada um dos níveis 1, 3 e 4 (correspondendo o Não Satisfaz, Satisfaz e Satisfaz Bem).

Ao nível da socialização, a maioria dos alunos, 7 casos (46,7%) obteve nível 4 (Satisfaz Bem), seguido de 3 casos (20%) no nível 5 (Satisfaz Muito Bem), os níveis 2 e 3 (Satisfaz Pouco e Satisfaz) obtiveram a mesma percentagem (13,3%), correspondendo respetivamente a 2 casos em cada um dos níveis, contra os 6,7% do nível 1 (Não Satisfaz), que corresponde apenas a uma criança.

Para finalizar, a última capacidade avaliada foi o raciocínio lógico, na qual se verifica que os alunos obtiveram maior percentagem nos níveis 2 e 3, com 4 casos para cada um dos níveis (Satisfaz Pouco e Satisfaz), com 26,7%, seguindo-se 3 casos (20%) para os níveis 4 e 5 (Satisfaz Bem e Satisfaz Muito Bem), contra a baixa percentagem do nível 1 (Não Satisfaz), com 6,7%, que se refere ao caso de uma criança.

Após a análise dos dados extraídos na avaliação efetuada ao longo das três atividades de jogo, importa também analisar os dados recolhidos junto da educadora cooperante relativamente às habilitações dos pais (anexo 9).

Habilitações literárias dos Pais

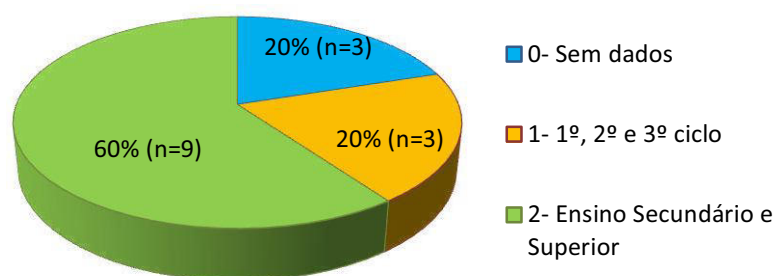


Gráfico 14: Habilitações literárias referentes aos pais das crianças (n=15).

Habilitações literárias das Mães

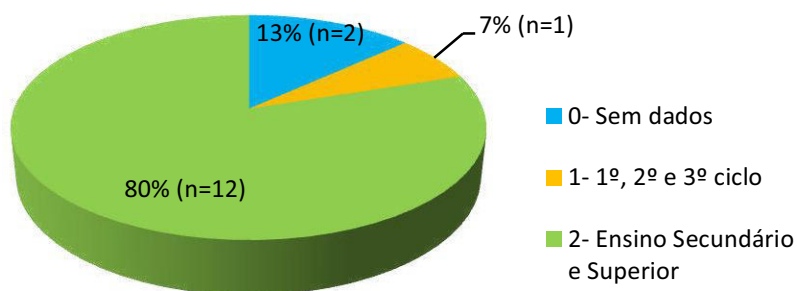


Gráfico 15: Habilitações literárias relativamente às mães das crianças (n=15).

Relativamente às habilitações dos pais, verifica-se que a maioria (9 casos) tem habilitações ao nível do ensino secundário e superior (60%), contra os 20% dos pais (3 casos) com habilitações ao nível do ensino do 1º, 2º e 3º ciclos, assim como os 3 casos (20%) relativos aos pais dos quais se desconhecem as habilitações.

Comparativamente às habilitações das mães das crianças verifica-se, que estas se situam maioritariamente ao nível dos ensinos secundário e superior, correspondendo a 12 casos (80%), contra 1 caso (6,7%) que tem habilitações ao nível do 1º, 2º e 3º ciclos. Destacando que surgem ainda 2 casos (13,3%), dos quais se desconhece as habilitações das mães.

Após a realização da avaliação das três atividades relativas aos jogos e analisando, de forma isolada, as aptidões dos alunos nas capacidades referidas

anteriormente, verifica-se que a capacidade em que os alunos obtiveram média mais elevada (anexo 8) foi na motivação para o jogo (3,93), seguindo-se a capacidade de socialização entre o grupo (média de 3,6). A média de participação dos alunos no jogo foi de 3,33, já na autonomia de jogo a média foi de 3,27, seguindo-se-lhe o raciocínio lógico, com média de 3,2. As médias das regras e da iniciativa dos alunos foram iguais (média de 3,13), bem como as médias da capacidade de aceitar/ perder ou ganhar o jogo (média de 3,07). Para finalizar, a média mais baixa foi a capacidade de memorização nos jogos (média de 2,93).

Deste modo, verificou-se que os alunos obtiveram bons resultados de modo geral, acabando por se destacar mais na capacidade de motivação nas atividades, verificando-se também bons resultados nos parâmetros de envolvimento e participação dos alunos nos jogos, bem como na capacidade de socialização entre o grupo, durante o jogo.

Salientando que onde obtiveram média mais baixa (capacidade de cumprir regras, aceitar perder ou ganhar o jogo, comunicação acerca das jogadas e mesmo na memorização), foi onde se revelaram as suas maiores dificuldades aquando das atividades.

Neste contexto, verifica-se que na maioria das capacidades a moda é igual a 4, ou seja, na capacidade de motivação, aceitar perder ou ganhar o jogo, participação, autonomia, comunicação e socialização, a maioria dos alunos obteve nota 4, correspondente a Satisfaz Bem.

Analisa-se ainda que na categoria de memorização e iniciativa a moda dos resultados obtidos foi de 3 (Satisfaz) na escala numérica. Tendo sido a moda da capacidade de raciocínio lógico de 2 valores (Satisfaz Pouco) e a capacidade com menor moda foi a capacidade de aceitar e respeitar as regras estipuladas para os jogos (moda igual a 1, ou seja, Não Satisfaz).

No que se refere às habilitações dos pais (anexo 9), verifica-se que a média das habilitações das mães (média de 1,67) é superior à dos pais (média de 1,4), podendo assim afirmar-se que existem maior número de mães com estudos ao nível do ensino secundário e superior relativamente aos pais, apesar de em ambos os casos predominarem os estudos nesse nível de ensino, sendo de destacar que a moda das

habilitações dos pais é 2, ou seja, predominam as habilitações no ensino secundário e superior, para ambos os casos, como já evidenciado.

3.6.2. Análise inferencial

Após a análise sucinta dos dados obtidos nas diversas capacidades dos alunos ao longo dos jogos e acerca das habilitações dos pais, entendemos ser útil testar a hipótese da existência, ou não, de diferenças significativas no desempenho no jogo em função das habilitações dos pais. Para o efeito, aplicou-se o teste estatístico não paramétrico de Kruskal-Wallis. Geralmente, este teste é indicado para amostras pequenas, como é o nosso caso (15 crianças). Os resultados obtidos encontram-se na Tabela 1.

Como se pode verificar, temos de aceitar a hipótese nula (H0), ou seja, com um nível de significância de 5%, não existe evidência estatística suficiente para afirmar que o desempenho dos alunos nos jogos diferem significativamente, em função do grau de habilitações dos pais.

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of género is the same across categories of p2.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.135	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of motivação is the same across categories of p2.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.607	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of regras is the same across categories of p2.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.513	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of perder is the same across categories of p2.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.113	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of participação is the same across categories of p2.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.788	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of autonomia is the same across categories of p2.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.539	Retain the null hypothesis.
7	The distribution of iniciativa is the same across categories of p2.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.232	Retain the null hypothesis.
8	The distribution of memorização is the same across categories of p2.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.587	Retain the null hypothesis.
9	The distribution of comunicação is the same across categories of p2.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.420	Retain the null hypothesis.
10	The distribution of socializ is the same across categories of p2.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.126	Retain the null hypothesis.
11	The distribution of raclógico is the same across categories of p2.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.656	Retain the null hypothesis.

Tabela 1: Hipótese relativa à influência das habilitações dos pais nas capacidades dos jogos (H0).

Como complemento do teste da hipótese anterior, averiguou-se a eventual variação do desempenho dos alunos em função das habilitações das mães (variável m2 na tabela). Tal como se verifica na Tabela 2, confirma-se que existem diferenças significativas do desempenho das crianças cujas mães têm habilitações iguais ou superiores ao 2º ciclo quando comparadas com as que possuem habilitações inferiores, no caso específico das seguintes dimensões: capacidade de aceitar as regras, participação, autonomia, iniciativa, memorização e comunicação no jogo.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of género is the same across categories of m2.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,253	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of motivação is the same across categories of m2.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,052	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of regras is the same across categories of m2.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,049	Reject the null hypothesis.
4	The distribution of perder is the same across categories of m2.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,073	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of participação is the same across categories of m2.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,035	Reject the null hypothesis.
6	The distribution of autonomia is the same across categories of m2.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,038	Reject the null hypothesis.
7	The distribution of iniciativa is the same across categories of m2.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,028	Reject the null hypothesis.
8	The distribution of memorização is the same across categories of m2.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,030	Reject the null hypothesis.
9	The distribution of comunicação is the same across categories of m2.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,047	Reject the null hypothesis.
10	The distribution of socializ is the same across categories of m2.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,079	Retain the null hypothesis.
11	The distribution of racológico is the same across categories of m2.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,054	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Tabela 2: Hipótese relativa à influência das habilitações das mães nas capacidades dos jogos (H1).

Já no caso das habilitações dos pais, não se encontraram quaisquer diferenças significativas. Esta discrepância deixa-nos supor que a formação das mães é mais determinante do desempenho dos filhos, talvez porque a vinculação e o acompanhamento seja mais forte entre mães e filhos do que entre pais e filhos.

3.7. Considerações finais sobre os resultados

Este estudo analisou a influência das habilitações dos pais das crianças, relativamente a diversas capacidades avaliadas ao longo de três atividades de jogos, aplicados a crianças a frequentar a educação pré-escolar.

O primeiro propósito dos jogos era, simplesmente, promover as competências cognitivas e sociais de cada criança e do grupo, nomeadamente no âmbito do relacionamento interpessoal e cumprimento de regras de convivência social. Por extensão, quisemos também explorar a importância de certas variáveis. Só as habilitações das mães demonstraram diferenças significativas quanto às performances dos alunos. Um facto que poderá estar relacionado com a força da vinculação entre mães e filhos: se cabe, sobretudo, às mães o acompanhamento dos filhos, é natural que as diferentes habilitações das progenitoras se reflitam no desempenho dos filhos. Esta ideia é corroborada por Camphell (ap. Major, 2011: 67), que afirma que as mães estão cada vez mais implicadas na aquisição de padrões de comportamento por parte dos educandos.

A análise dos resultados deve, no entanto, ser feita com cautelas, pois o estudo apresenta várias limitações, nomeadamente o tipo de estudo efetuado, ou seja, não se tratou de um estudo experimental, mas sim de um procedimento adaptado. Isto ficou a dever-se, em grande medida, ao curto período de tempo que foi cedido para realizar as atividades e a impossibilidade de as repetir. Salientamos ainda a limitação da amostra, quer em termos de tamanho, quer por falta de aleatoriedade, bem como a inexistência de um grupo de controlo, que teria permitido evitar fatores parasitas. Por fim, será de referir como eventual limitação o facto de não serem contemplados outros fatores, tais como a profissão dos pais e o rendimento das famílias.

Tendo em conta os resultados cujos motivos de relativização já se explicitaram, é de reter que existe um défice de desempenho dos alunos nos jogos em algumas

capacidades importantes para o sucesso pleno das atividades, tais como a capacidade de saber perder ou ganhar o jogo, a comunicação entre o grupo acerca das jogadas e ainda a capacidade de memorização útil para as jogadas. Estes fatores dizem respeito a aptidões sociais importantes.

Observou-se ainda que a maioria das crianças do grupo apresentava um comportamento inadequado nos jogos de concentração e memorização. Os alunos não estão habituados a jogar em grupo sem controlo de um adulto.

As crianças pareciam entusiasmadas e motivadas para jogar no início dos jogos, porém ao longo do jogo iam começando a desmotivar-se. Aliás, verificamos muitas dificuldades em estarem na posição adequada para jogar (sentados na cadeira), ouvir e obedecer às regras estipuladas para o jogo, aceitar sanções sem reclamar (perder a sua vez de jogar), dificuldades em aguardar pela sua vez de jogar e aceitar que perder o jogo é normal, que não se pode ganhar sempre.

Um facto positivo a reter prende-se com a evolução das crianças na sequência do desenrolar das experiências. Foi notório que passaram a interagir de modo mais organizado, sendo mais cumpridoras das regras estabelecidas e demonstrando, regra geral, maior atenção às necessidades do grupo. Houve, pois, uma sensível evolução das aptidões sociais das crianças quanto à adoção de comportamentos socialmente exigíveis.

Apesar das limitações mencionadas neste estudo, importa referir que a implementação de atividades didáticas, como os jogos referenciados, promovem o desenvolvimento de diversas competências nos alunos, não devendo, por isso, ser menosprezado o carácter lúdico das atividades. A este respeito, a OCEPE refere que “o prazer de aprender e de dominar determinadas competências exige também esforço, concentração e investimento social”, o que se revela uma mais-valia na idade pré-escolar para o desenvolvimento integral da criança (ME, 1997: 18).

Bibliografia

- Abreu, I. (1990). *Ideias e Histórias, Contributos para uma Educação participada*. Lisboa: INE.
- Agrupamento de Escolas da Área Urbana da Guarda: http://www.aeaug.pt/portal/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=275&lang=pt (acedido no dia 27 de janeiro, às 17:15).
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2007). *Supervisão da Prática Pedagógica*. Coimbra: Almedina.
- Almeida, Álvaro Duarte e Belo Duarte (2007). *Portugal património, guia-inventário*. Volume IV, Guarda. Lisboa: Círculo de leitores.
- Almeida, Paulo (1978). *Dinâmica Lúdica: Jogos Pedagógicos para Escolas de 1.o e 2.o Graus*. São Paulo: Edições Loyola.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Amadora: Mc-Graw - Hill.
- Arends, R. (1999). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Texto Editora.
- Barela, J. A. (1999). *Aquisição de habilidades motoras: do inexperiente ao habilidoso*. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd145/a-importancia-da-ludicidade-na-educacao-infantil.htm>. (Acesso no dia 28 de junho de 2013).
- Benitez, P. (2008). *Escola para pais: estratégia para o desenvolvimento cognitivo, social e psicológico dos filhos*. Brasil: Hemus.
- Biblioteca Municipal Eduardo Lourenço: <http://www.bmel.pt/a-guarda-em-letras/bibliotecas-escolares/82-be-bonfim> (acedido no dia 5 de junho, às 16:31).
- Cabral, António (2001). *O jogo no ensino*. Lisboa: Notícias Editorial.
- Caillois, Roger (1990). *Os jogos e os homens*. Lisboa: Cotovia.
- Câmara Municipal da Guarda: <http://www.munguarda.pt/index.asp?idedicao=51&idSeccao=576&Action=seccao> (acedido no dia 5 de fevereiro, às 15:49)
- Carvalho, R. (2004). *Cadernos de iniciação científica*. Lisboa: Relógio d'água.
- Carvalho, R. E. (1997). *Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva*. Porto Alegre: Mediação.
- Château, J. (1975). *A Criança e o Jogo*. Coimbra: Atlântica Editora.

- Chechia, A. V. e Andrade, A. S. (2002). *Representação dos pais sobre a escola e o desempenho escolar dos filhos*. In: Seminário de Pesquisa, Ribeirão Preto.
- Cunha, P. (1986). *A Relação Pedagógica: Reforma Educativa*. Porto: Edições Asa.
- Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro - Educação Especial.
- Decreto-Lei nº43/2007, de 22 de Fevereiro- Mestrados Habilitadores para a Docência.
- Delamont, S. (1987). *Interação na sala de aula*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Dias, Isabel (2005). *O Lúdico, Educação & Comunicação*. Porto: Afrontamento.
- Estrela, M. T. (2001). *A técnica dos incidentes críticos no ensino*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Formosinho, J. O. (1998). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Editora Porto.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Grando, R. C. (2000). *O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula*. Tese de Doutoramento. Campinas: UNICAMP.
- Hohmann, M. e Weikart, D. (2003). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kamii, C. (1995). *A criança e o número*. São Paulo: Papyrus
- Kishimoto, T.M. (1996). *Froebel e a concepção de Jogo Infantil*. Revista de Faculdade de Educação. São Paulo.
- Lei nº 49/2005, de 30 de agosto, Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Leitão, M. (1993). *Da criança ao aluno - Um itinerário pedagógico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional e Ministério da Educação.
- Lopes, M. G. (1996). *Jogos na educação; confecção, modelos, objectivos, regras*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Loureiro, J. (1990). *À procura da Pedagogia Humanista*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Major, S. (2011). *Avaliação de aptidões sociais e problemas de comportamento em idade pré-escolar: Retrato das crianças portuguesas*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia apresentada Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra: Coimbra.

- Marques, R. (1983). *Mudar a Escola – Novas Práticas de Ensino*. Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (1998). *A arte de ensinar: dos clássicos aos modelos pedagógicos contemporâneos*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Mattoso, J. (Direc.). (1992). *História de Portugal: Antes de Portugal (Proto-História-1096)*. Vol. I. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Mialaret, G. (1975). *A aprendizagem da Matemática: ensaio de psicopedagogia*. Coimbra: Almedina
- Mialaret, G. (1980). *As Ciências da Educação*. Lisboa: Moraes Editores.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico do 1º Ciclo*. Lisboa: Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar*, Departamento da Educação Básica e Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Ministério da Educação (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Disponível em: <http://sitio.dgidec.minedu.pt/matematica/Documents/ProgramaMatematica.pdf>. (Acedido no dia 24 de maio de 2013).
- Mota, P.C. (2009). *Jogos no ensino da Matemática*. Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Porto: Departamento de Inovação, Ciência e Tecnologia.
- Murcia, J. (2005). *Aprendizagem através do jogo*. Porto Alegre: Artmed.
- Neto (2006). *A Importância da Ludicidade na Educação Infantil*. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd145/a-importancia-da-ludicidade-na-educacaoinfantil.htm> (acedido no dia 26 de julho de 2013 às 17h32).
- Nóvoa, A. (1992). *Formação de Professores e a Profissão de Docente: Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Nóvoa, A. et al (1992). *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa.
- Nunes, P. (2007). *Conceito de planeamento: Ciências económicas e empresariais*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Perran, P., Marriet, F. e Porcher, L. (1979). *Na escola do jogo*. Lisboa: Estampa.
- Pessanha, A. M. (2001). *Actividades Lúdicas Associada à Literacia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Piaget, J. (1975). *A Psicologia da Inteligência*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Piaget, J. (1976). *Seis estudos de psicologia*. Lisboa. Publicações Dom Quixote.
- Piaget, J. (1978). *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Pimenta, S. e Lucena, M. (2004). *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez
- Plano dos Centenários: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Plano dos Centen%C3%A1rios](http://pt.wikipedia.org/wiki/Plano_dos_Centen%C3%A1rios) (acedido no dia 20 de janeiro, às 18:45).
- Portugal, G. (2009). *Ideias, projetos e inovação no mundo das infâncias- o percurso e a presença de Joaquim Bairrão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Quintas, A. B. N. (2009). *Aprendizagem da Matemática através dos Jogos*. Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Porto: Departamento de Inovação, Ciência e Tecnologia.
- Rêgo, M.V.B.S. et al. (1980). *Ensinando à criança*. Rio de Janeiro: Ao livro técnico
- Rigolet, S. (2006). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem – Linhas de Orientação para crianças até 6 anos*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, A. (1977). *Monografia Artística da Guarda*. Guarda: Cisial-Anadia.
- Rodrigues, A. V. (2000). *Guarda: Pré-História. História e Arte: Monografia*. Edições da Santa Casa da Misericórdia da Guarda.
- Santos, B. S. (1994). *Pela mão de Alice, o social e o político na pós-modernidade*. 4^{aa}
- Santos, F.L. (2003). *A matemática lúdica, o jogo e a criatividade*. Educare/Educere,14, 105-116.
- Santos, H. (1977). *Piaget na Prática Pedagógica: Aprendizagem e Meios Audiovisuais*. Editorial Semente.
- Sommer, R. (1973). *Espaço Pessoal*. São Paulo:EPU.
- Sprinthall, N. A. e Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Tavares, J. e Alarcão, I. (2005). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Teixeira C. 1995. *A ludicidade na escola*. São Paulo: Loyola.
- Teixeira, M. (1995). *O professor e a escola, perspectivas organizacionais*. Lisboa: McGraw - Hill.
- Tezani, T. C. R. (2004). *O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspectos cognitivos e afetivos*. (artigo publicado). Disponível

em: <http://www.psicopedagogiaonline.com.br> (Acesso em: 20 de junho de 2013).

Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Porto: Asa.

Wassermann, S. (1990). *Serious players in the primary classroom – empowering children through active learning experiences*. Nova Iorque: Teachers College Press.

Zabalza, M.A. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: Edições ASA

Zabalza, M. A., (1998). *Qualidade de Educação Infantil*. [Porto Alegre](#): ArtMed.

Anexos

Anexo 1: Imagens da Instituição do Pré-escolar.



Imagem 1 e 2 – Hall de Entrada

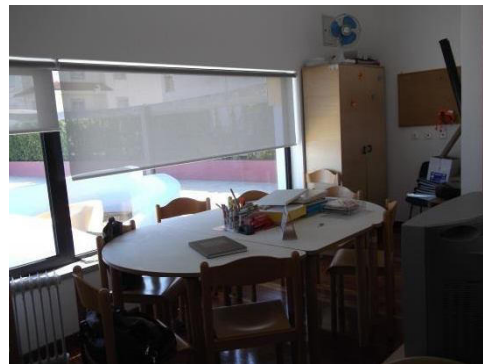


Imagem 3 – Casa de Banho

Imagem 4 – Gabinete das Educadoras

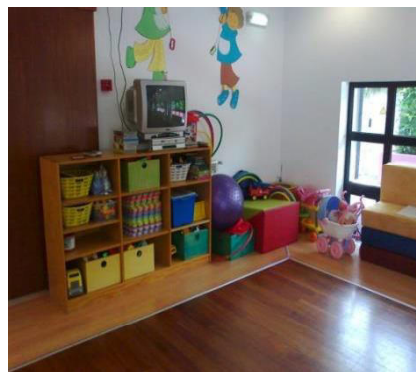


Imagem 5, 6 e 7 – Salão Polivalente e Refeitório



Imagem 8 – Corredor com cabides



Imagem 9 e 10 – Espaço Exterior

Anexo 2: Imagens da Sala de Atividades do Pré-escolar.



Imagem 11 – Sala de Atividades

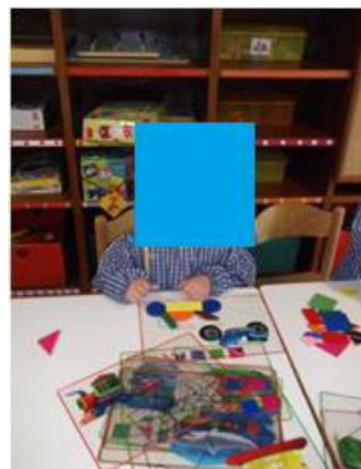


Imagem 12 – Espaço dos Jogos de mesa



Imagem 13 – Espaço da Pintura

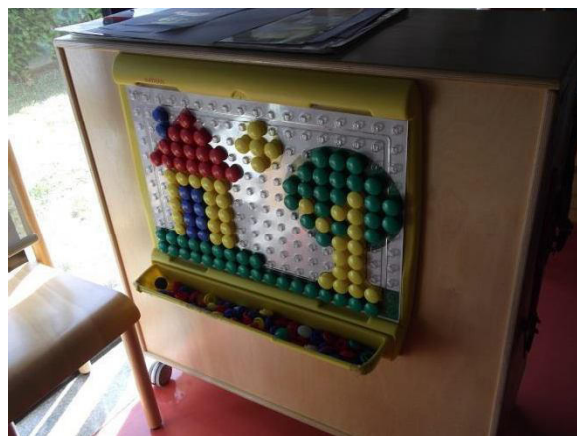


Imagem 14 – Espaço do Jogo



Imagem 15 – Espaço dos Desenhos

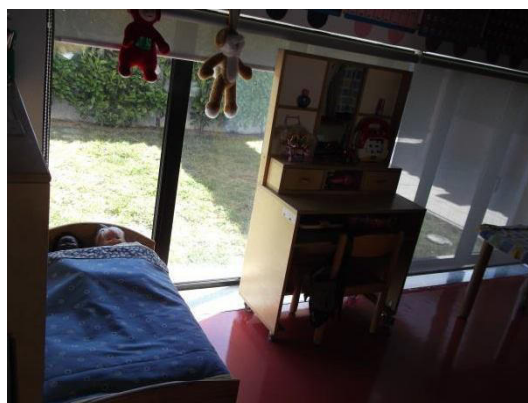


Imagem 16 e 17 – Espaço da Casinha



Imagem 18 – Espaço da Pista



Imagem 19 e 20 – Espaço da Biblioteca



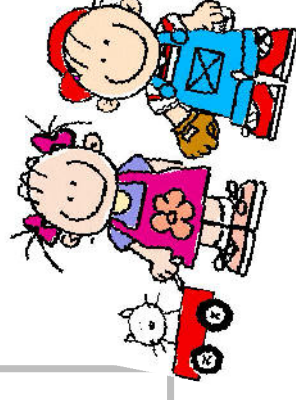
Imagem 21 – Espaço dos Computadores



Imagem 22 – Espaço de Reunião

Anexo 3: Planificação do Jogo Halli Galli Junior.

Agrupamento de escolas: S. Miguel
Jardim de Infância Bairro da Luz
Educadora Cooperante: Helena Martins
Estagiárias: Andreia Cardoso e Joana Matos
Data: 05-06-2012 Planificação n.º 27



Planificação

Grupo Etário: 3/4 anos
Nº de alunos: 15 alunos
Duração: Um dia

Tema: Prevenção de acidentes
Subtema: Cuidados na rua

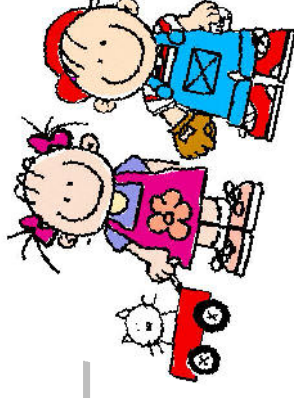
Conteúdo	Área de Conteúdo	Objetivos	Atividades/ Estratégias	Recursos/ Materiais	Avaliação
-----------------	-------------------------	------------------	--------------------------------	--------------------------------	------------------

<p>- Prevenção de acidentes no carro e nos transportes públicos</p>	<p>- Área do conhecimento do mundo;</p> <p>- Área de formação pessoal e social;</p> <p>- Área da expressão e comunicação;</p> <p>- Domínio da língua oral e abordagem à escrita;</p> <p>-Domínio da Matemática;</p> <p>-Domínio da Expressão Musical;</p> <p>-Domínio da expressão</p>	<p>★ Objetivos gerais:</p> <p>-Desenvolver a linguagem e comunicação;</p> <p>-Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança, com base em experiências de vida numa perspetiva da educação para a cidadania;</p> <p>-Desenvolver qualidades de carácter, como o sentido da responsabilidade, sentido de justiça, autodomínio e prudência.</p> <p>- Desenvolver a expressão escrita;</p> <p>- Desenvolver o raciocínio lógico matemático;</p>	<p>★ Parte da manhã:</p> <p>- Registo do “Calendário”;</p> <p>-Em grande grupo, leitura e exploração da história “Passageiros seguros, que bonitos são!”;</p> <p>-Em grande grupo, exploração do site “Miúdos no trânsito: regras e sinais”, que aborda alguns cuidados quando andamos de carro e de transportes públicos;</p> <p>-Atividade coadjuvada por um professor licenciado em Educação musical</p> <p>-Em grande grupo, exploração da canção “Segurança para todos”;</p> <p>- Realização de uma ficha sobre os comportamentos corretos e incorretos dos passageiros e condutores;</p> <p>- Atividades de escolha livre nos</p>	<p>★Recursos</p> <p>Físicos:</p> <p>- Sala de atividades.</p> <p>★Recursos Humanos:</p> <p>- Educadora;</p> <p>- Estagiárias;</p> <p>- Alunos.</p> <p>★Recursos Materiais:</p> <p>-História “Passageiros seguros, que bonitos são!”;</p> <p>- Computador;</p> <p>- Projeter;</p> <p>-Imagens;</p>	<p>- Observação direta através do comportamento dos alunos no decorrer das atividades: Interesse e participação;</p> <p>- Observação indireta através da observação</p>
--	--	---	--	---	---

	plástica;	<ul style="list-style-type: none"> - Domínio da Expressão Motora. 	<p>★ Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Analisar a história do “Passageiros seguros, que bonitos são!”; - Dialogar sobre a história; -Interiorizar alguns cuidados de segurança que as pessoas devem ter quando andam de carro ou de transportes públicos; - Reproduzir uma canção sobre a segurança; - Identificar ações corretas e incorretas quando se anda de carro ou de transportes públicos; - Coordenar movimentos finos; - Relacionar o número três à quantidade; 	<p>vários espaços;</p> <p>★ Parte da tarde:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jogo matemático “Halli Galli junior”; - Realização de um desenho sobre a segurança rodoviária; - Atividades de escolha livre nos vários espaços; 	<p>-Papel;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lápis de cor; -Fichas de trabalho; - Jogo “Halli Galli junior” 	<p>de fotografias, e da ficha de trabalho;</p>
--	-----------	--	--	---	---	--

Anexo 4: Planificação do Jogo “Pipos”.

Agrupamento de escolas: S. Miguel
Jardim de Infância Bairro da Luz
Educadora Cooperante: Helena Martins
Estagiárias: Andreia Cardoso e Joana Matos
Data: 06-06-2012 Planificação n.º 28



Planificação

Grupo Etário: 3/4 anos

Nº de alunos: 15 alunos

Duração: Um dia

Tema: Prevenção de acidentes

Subtema: Cuidados na rua

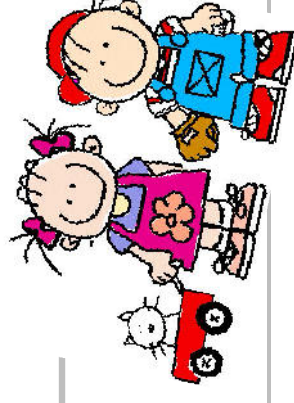
Conteúdo	Área de Conteúdo	Objetivos	Atividades/ Estratégias	Recursos/ Materiais	Avaliação
----------	------------------	-----------	-------------------------	------------------------	-----------

<p>- Sinais de Trânsito</p>	<p>- Área do conhecimento do mundo;</p> <p>- Área de formação pessoal e social;</p> <p>- Área da expressão e comunicação;</p> <p>- Domínio da língua oral e abordagem à escrita;</p> <p>-Domínio da Matemática;</p> <p>-Domínio da Expressão Musical;</p> <p>-Domínio da expressão</p>	<p>★ Objetivos gerais:</p> <p>-Desenvolver a linguagem e comunicação;</p> <p>-Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança, com base em experiências de vida numa perspetiva da educação para a cidadania;</p> <p>-Desenvolver qualidades de carácter, como o sentido da responsabilidade, sentido de justiça, autodomínio e prudência.</p> <p>- Desenvolver a expressão escrita;</p> <p>- Desenvolver o raciocínio lógico matemático;</p>	<p>★ Parte da manhã:</p> <p>- Registo do “Calendário”;</p> <p>-Em grande grupo, leitura e exploração da história “A rua aborrecida”;</p> <p>-Em grande grupo, exploração do site “Miúdos no trânsito: regras e sinais”, que aborda alguns cuidados quando andamos de carro e de transportes públicos;</p> <p>-Saída até à rua para a observação de alguns sinais de trânsito;</p> <p>-Em grande grupo, exploração da canção “Segurança para todos”;</p> <p>- Pintura de imagens de um semáforo para piões e um semáforo para veículos;</p> <p>- Atividades de escolha livre nos vários espaços;</p>	<p>★Recursos Físicos:</p> <p>- Sala de atividades.</p> <p>★Recursos Humanos:</p> <p>- Educadora;</p> <p>- Estagiárias;</p> <p>- Alunos.</p> <p>★Recursos Materiais:</p> <p>-História “A rua aborrecida!”;</p> <p>- Computador;</p> <p>- Projetor;</p> <p>-Imagens;</p> <p>-Papel;</p> <p>- Lápis de cor;</p>	<p>- Observação direta através do compoartam ento dos alunos no decorrer das atividades:</p> <p>Interesse e participação;</p> <p>o;</p> <p>- Observação indireta através da observação de fotografias,</p>
------------------------------------	--	---	--	---	--

	<p>plástica;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Domínio da Expressão Motora. 	<p>★ Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Analisar a história do “ A rua aborrecida”; - Dialogar sobre a história; -Familiarizar-se com alguns sinais de trânsito importantes; -Reconhecer a importância dos semáforos; -Identificar as cores dos semáforos; - Reproduzir uma canção sobre a segurança; - Coordenar movimentos finos; - Agrupar segundo as cores e animais; -Identificar o animal em falta. 	<p>★ Parte da tarde:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jogo matemático “Pipos”; - Atividades de escolha livre nos vários espaços; 	<p>- Jogo “Pipos” .</p>	<p>e da pintura dos semáforos.</p>
--	---	---	---	-------------------------	------------------------------------

Anexo 5: Planificação do Jogo Dobble Kids.

Agrupamento de escolas: S. Miguel
Jardim de Infância Bairro da Luz
Educadora Cooperante: Helena Martins
Estagiárias: Andreia Cardoso e Joana Matos
Data: 12 -06-2012 **Planificação n.º 29**



Planificação

Grupo Etário: 3/4 anos
Nº de alunos: 15 alunos
Duração: Um dia

Tema: Prevenção de acidentes
Subtema: Cuidados em casa

Conteúdo	Área de Conteúdo	Objetivos	Atividades/ Estratégias	Recursos/ Materiais	Avaliação
----------	------------------	-----------	-------------------------	---------------------	-----------

<p>- Prevenção de alguns acidentes em casa;</p>	<p>- Área do conhecimento do mundo;</p> <p>- Área de formação pessoal e social;</p> <p>- Área da expressão e comunicação;</p> <p>- Domínio da língua oral e abordagem à escrita;</p> <p>-Domínio da Matemática;</p>	<p>★ Objetivos gerais:</p> <p>-Desenvolver a linguagem e comunicação;</p> <p>-Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança, com base em experiências de vida numa perspetiva da educação para a cidadania;</p> <p>-Desenvolver qualidades de carácter, como o sentido da responsabilidade, sentido de justiça, autodomínio e prudência.</p> <p>- Desenvolver a expressão escrita;</p> <p>- Desenvolver o raciocínio lógico matemático;</p>	<p>★ Parte da manhã:</p> <p>- Registo do “Calendário”;</p> <p>-Em grande grupo, visualização de um PowerPoint com imagens de alguns perigos frequentes;</p> <p>- Atividade coadjuvada por um professor licenciado em Educação musical</p> <p>- Atividades de escolha livre nos vários espaços;</p> <p>★ Parte da tarde:</p> <p>-Jogo matemático “Dobble Kids”;</p> <p>- Atividades de escolha livre nos vários espaços;</p>	<p>★Recursos</p> <p>Físicos:</p> <p>- Sala de atividades.</p> <p>★Recursos Humanos:</p> <p>- Educadora;</p> <p>- Estagiárias;</p> <p>- Alunos.</p> <p>★Recursos Materiais:</p> <p>- Computador;</p> <p>- Projetor;</p> <p>-Imagens;</p> <p>-Jogo “Dobble Kids”.</p>	<p>- Observação direta através do comportam ento dos alunos no decorrer das atividades:</p> <p>Interesse e participação;</p> <p>o;</p> <p>- Observação indireta através da observação de fotografias;</p>
--	---	---	---	---	---

Anexo 6: Grelha de avaliação individual do grupo de crianças, por cada jogo.

Avaliação do jogo: _____
Instituição:
Idades: Data:

<i>Alunos</i> <i>Capacidades</i>	Motivação	Regras	Capacidade Perder/Ganhar	Participação	Autonomia	Iniciativa	Memorização	Comunicação	Socialização	Raciocínio Lógico
Afonso										
António										
Beatriz										
Filipe										
Gonçalo										
Guilherme C.										
Guilherme F.										
Inês B.										
Inês S.										

Anexo 7: Tabelas relativas às diversas competências avaliadas aquando dos jogos.

Capacidade de Motivação

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
2,00	1	6,7	6,7	6,7
3,00	4	26,7	26,7	33,3
Valid 4,00	5	33,3	33,3	66,7
5,00	5	33,3	33,3	100,0
Total	15	100,0	100,0	

Capacidade aceitar e respeitar as Regras

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1,00	4	26,7	26,7	26,7
3,00	4	26,7	26,7	53,3
Valid 4,00	4	26,7	26,7	80,0
5,00	3	20,0	20,0	100,0
Total	15	100,0	100,0	

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Capacidade de Perder ou Ganhar

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1,00	2	13,3	13,3	13,3
2,00	2	13,3	13,3	26,7
Valid 3,00	4	26,7	26,7	53,3
4,00	7	46,7	46,7	100,0
Total	15	100,0	100,0	

Capacidade de Participação

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1,00	1	6,7	6,7	6,7
2,00	3	20,0	20,0	26,7
3,00	3	20,0	20,0	46,7
Valid 4,00	6	40,0	40,0	86,7
5,00	2	13,3	13,3	100,0
Total	15	100,0	100,0	

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Capacidade de Autonomia

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	1	6,7	6,7	6,7
2,00	3	20,0	20,0	26,7
3,00	4	26,7	26,7	53,3
4,00	5	33,3	33,3	86,7
5,00	2	13,3	13,3	100,0
Total	15	100,0	100,0	

Capacidade de iniciativa

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	3	20,0	20,0	20,0
2,00	1	6,7	6,7	26,7
3,00	5	33,3	33,3	60,0
4,00	3	20,0	20,0	80,0
5,00	3	20,0	20,0	100,0
Total	15	100,0	100,0	

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Capacidade de Memorização

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	3	20,0	20,0	20,0
2,00	3	20,0	20,0	40,0
3,00	4	26,7	26,7	66,7
4,00	2	13,3	13,3	80,0
5,00	3	20,0	20,0	100,0
Total	15	100,0	100,0	

Capacidade de Comunicação

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	2	13,3	13,3	13,3
2,00	4	26,7	26,7	40,0
3,00	2	13,3	13,3	53,3
4,00	5	33,3	33,3	86,7
5,00	2	13,3	13,3	100,0
Total	15	100,0	100,0	

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Capacidade de Socialização

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	1	6,7	6,7	6,7
2,00	2	13,3	13,3	20,0
3,00	2	13,3	13,3	33,3
4,00	7	46,7	46,7	80,0
5,00	3	20,0	20,0	100,0
Total	15	100,0	100,0	

Capacidade de raciocínio lógico

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	1	6,7	6,7	6,7
2,00	4	26,7	26,7	33,3
3,00	4	26,7	26,7	60,0
4,00	3	20,0	20,0	80,0
5,00	3	20,0	20,0	100,0
Total	15	100,0	100,0	

Anexo 8: Tabela relativa à média/moda das competências desenvolvidas pelos alunos aquando dos jogos.

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Sum	Mean	Std. Deviation
Motivação	15	2,00	5,00	59,00	3,9333	,96115
Regras	15	1,00	5,00	47,00	3,1333	1,50555
Capacidade de Perder/Ganhar	15	1,00	4,00	46,00	3,0667	1,09978
Participação	15	1,00	5,00	50,00	3,3333	1,17514
Autonomia	15	1,00	5,00	49,00	3,2667	1,16292
Iniciativa	15	1,00	5,00	47,00	3,1333	1,40746
Memorização	15	1,00	5,00	44,00	2,9333	1,43759
Comunicação	15	1,00	5,00	46,00	3,0667	1,33452
Socialização	15	1,00	5,00	54,00	3,6000	1,18322
Rac.Lógico	15	1,00	5,00	48,00	3,2000	1,26491
Valid N (listwise)	15					

Anexo 9: Tabelas referentes às habilitações literárias dos pais do grupo de crianças.

Habilitações dos Pais (p2)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
0	3	20,0	20,0	20,0
1	3	20,0	20,0	40,0
2	9	60,0	60,0	100,0
Total	15	100,0	100,0	

Habilitações das mães (m2)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
0	2	13,3	13,3	13,3
1	1	6,7	6,7	20,0
2	12	80,0	80,0	100,0
Total	15	100,0	100,0	

	p2	m2
N	Valid 15	15
	Missing 0	0
Mean	1,4000	1,6667
Mode	2,00	2,00