

Revisitando as Culturas Lúdicas de Infância na Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico: Delinear Aprendizagens através das Expressões

Relatório de Estágio

Beatriz da Conceição Ledo Travassos

Mestrado em

**Educação Pré-Escolar e Ensino do
1.º Ciclo do Ensino Básico**



Ponta Delgada
2020

Revisitando as Culturas Lúdicas de Infância na Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico: Delinear Aprendizagens através das Expressões

Relatório de Estágio

Beatriz da Conceição Ledo Travassos

Orientador

Professora Doutora Maria Isabel Cabrita Condessa

Relatório submetido como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico



*“Deus é um artista. Ele inventou a girafa, o elefante, a formiga.
Na verdade, Ele nunca procurou seguir um estilo – foi, simplesmente,
fazendo tudo o que tinha vontade de fazer.”*

Pablo Picasso

Agradecimentos

É chegado o momento final de mais uma caminhada. Esta que foi longa, cheia de aprendizagens, tanto a nível académico como pessoal. Foram tempos de partilha, amizade, gargalhadas, aventuras e conquistas. Foram tempos de desafios, desânimos e de dificuldades, mas que foram superados sempre com sorriso no rosto. Com ajuda de todos e com fé, é tempo de agradecer a todas as pessoas que me acompanharam e me ajudaram na realização deste relatório. Assim agradeço:

Aos meus pais, por me encorajarem a prosseguir estudos, apesar de todas as dificuldades passadas. Obrigada por todos os sacrifícios, esforços e por todo o carinho que me deram.

À minha querida irmã, por toda a ajuda e paciência nesta fase final, onde a minha ausência foi mais notória, mas que sempre esteve presente e me apoiou.

À minha querida avó, a minha segunda mãe. A que insistia comigo, a que me ajudava em tudo o que precisava. À principal responsável pelo bichinho das tradições. Obrigada por todos os momentos partilhados, por todas as lembranças e por todas as tuas memórias. Obrigada por estares sempre presente quando mais preciso.

Ao meu noivo, Elton, por todo o apoio dado, toda a compreensão, pelas suas palavras de conforto e de encorajamento para poder continuar e nunca desistir. Por toda a sua colaboração no decorrer do curso, dos estágios e deste relatório.

À minha orientadora e professora, Doutora Maria Isabel Condessa, por todo o apoio dado, por encorajar-me sempre a nunca desistir. Obrigada por ter insistido e apertado comigo para que este relatório chegasse ao final.

À minha querida amiga Jéssica, por todo o apoio e ajuda nesta fase final de montagem do relatório e por todas as suas palavras de alento. Obrigada por estares sempre presente quando mais preciso, pelos teus momentos de amizade e pelo teu ombro amigo.

Agradeço também, ao meu amigo Nuno, por toda a sua ajuda nesta fase final de montagem do relatório.

À minha companheira de aventura, Rita. Obrigada por estes seis anos de histórias, de aventuras e de companheirismo. Acima de tudo obrigada pela tua amizade e cumplicidade.

À minha amiga, Ana Beatriz. Obrigada pelas tuas doidices e gargalhadas inesperadas, pelos teus sermões nas realizações de trabalho, pela tua opinião e ombro amigo sempre que precisei.

Às minhas amigas Sara, Raquel, Patrícia, Ana, Linda e Catarina, obrigada por todos os momentos de companheirismo, ajuda na realização deste relatório, por todos os momentos vividos, por todas as vossas palavras de encorajamento. Obrigada pela vossa amizade e pelo vosso ombro amigo.

Ao meu amigo Rodrigo, por me ajudar na tradução do resumo.

À minha segunda família, TAUA – Tuna Académica da Universidade dos Açores, por todo o apoio demonstrado. Obrigada a todos pelo conforto, pela amizade, pelas cantorias e por todos os nossos momentos vividos em cima e fora do palco.

Agradeço também à Educadora Cooperante Ana Isabel A. e ao professor Cooperante Paulo F. por todo o apoio, pelas palavras de conforto, conselhos e encorajamento. Obrigada em especial pela vossa disponibilidade e colaboração neste relatório.

Aos professores do curso que, de uma forma ou outra, caminharam comigo ao longo da Licenciatura e do Mestrado.

Por fim, agradeço a Deus, a minha fonte de inspiração e de refúgio nos momentos bons e menos bons. Por ser a minha luz guia e pelo qual sou eternamente grata pelo dom da vida e por colocar as pessoas essenciais na minha vida! “Tudo posso Naquele que me Fortalece.”

A todos vós, o meu muito obrigada!

Resumo

O presente Relatório de Estágio foi realizado no âmbito do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade dos Açores e pretende contextualizar, relatar e refletir atividades de estágio (Estágio Pedagógico I e II) e de pesquisa subordinados ao aprofundamento da temática escolhida: as Culturas Lúdicas de Infância.

Em contexto de estágio, foi nossa intenção reviver e revisitado brincadeiras de antepassados, implementando algumas atividades expressivas (artísticas e físico-motoras) em projetos onde as crianças as pudessem conhecer e partilhar brincadeiras e jogos tradicionais, sempre que possível em interação com a Cultura Açoriana, relevando-se a importância deste brincar de infância para a sua aprendizagem e desenvolvimento.

Neste documento é possível encontrar o nosso estudo empírico, que recaiu sobre Pais (pai e mãe) de crianças dos nossos estágios, que deixaram expressos em questionários as suas memórias e as práticas dos filhos na ocupação de tempos livres, no tipo de brincadeiras/ brinquedos, assim como a opinião sobre a sua importância para o desenvolvimento e aprendizagem. Numa análise por sexo/ género e por geração, registamos algumas diferenças e algumas semelhanças nessas práticas, acentuando-se as questões de género desde o brincar de antigamente e o consumismo no brincar de atual. Contudo, os pais valorizam a importância do brincar desde os seus tempos de infância, até aos tempos atuais dos seus filhos.

O confronto entre a teoria e a prática, as atividades desenvolvidas nas nossas práticas pedagógicas, a cooperação com o par pedagógico e docentes supervisores (orientadores e cooperantes), a reflexão sobre os testemunhos da educadora/ professor cooperantes sobre a temática do estudo, todos estes processos foram de um enorme contributo para a minha formação profissional e enriquecimento a nível pessoal.

Palavras-Chaves: Estágio Pedagógico; Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Currículo Regional de Educação Básica; Cultura Lúdica de Infância; Memórias e Perceções do Brincar; Ensino das Expressões Artísticas e Físico-Motora.

Abstrat

This Internship Report comes about as part of the Master's Degree in Preschool and Primary Education at the University of The Azores. The goal is to contextualize, describe, and reflect upon the activities performed during the Pedagogical Internships 1 and 2, and the research it entailed to deepen the chosen theme: Childhood Recreational Cultures.

On the context of the internship, we intended to relive and revisit games of our ancestors, applying artistic, physical and motor activities in projects where the children could get to know them and share traditional activities, interacting with Azorean Culture as much as possible, therefore heightening the importance of these games as part of their learning and growth.

In this document, you can find our empirical study from our surveys given out to the parents about their memories, their children's practices and their occupation of free time regarding their toys and games, and their opinion on the importance of playing for the children's development and learning. In an analysis separated by gender and by generation, we were able to register some differences and some similarities in these activities, some of which regarding gender in the old days and consumerism in the present days. Overall, parents believe it's as important for their children to play nowadays as it was during their childhood.

The collision between theory studies and practices, the activities applied in our pedagogical practices, the cooperation with the educational entities involved, supervisors, and reflecting on the educator's input on the field of study, played an enormous role in enriching both my professional training and my personal growth.

Keywords: Pedagogical Internship; Preschool Education; Primary School; Regional Curriculum of Primary Education; Childhood Recreational Culture; Memories and Perceptions of Playing; Teaching artistic and physical-motor expressions.

Índice Geral

| | |
|--|-------------|
| Agradecimentos ----- | i |
| Resumo ----- | iii |
| Abstrat ----- | iv |
| Índice Geral ----- | v |
| Índice de Figuras ----- | viii |
| Índice de Gráficos ----- | x |
| Índice de Quadros ----- | xi |
| Índice de Tabelas ----- | xii |
| Índice de Anexos ----- | xiv |
| Lista de Siglas e Abreviaturas ----- | xv |
| Introdução ----- | 1 |
| Capítulo I Enquadramento teórico Formação de Professores e Cultura Lúdica de Infância ----- | 5 |
| Introdução ----- | 6 |
| 1.1. Formação Inicial do Educador e Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico ----- | 6 |
| 1.2. Saberes Fundamentais para o Estágio Pedagógico ----- | 8 |
| 1.3. Revisitando a Cultura Lúdica de Infância na Educação Pré-Escolar e Ensino Básico | |
| 16 | |
| Capítulo II O nosso estudo A Cultura Lúdica de Infância na Voz dos Pais (pai e mãe) das crianças do estágio ----- | 24 |
| Introdução ----- | 25 |
| 2.1 . Metodologia ----- | 25 |
| 2.1.1. Objetivos e instrumento do estudo ----- | 25 |
| 2.1.2. Caraterização dos pais inquiridos ----- | 26 |
| 2.1.3. Apresentação dos Resultados ----- | 28 |
| 2.2 Conclusões e Discussão ----- | 44 |

| | |
|--|-----------|
| Capítulo III Revisitando os nossos Estágio ----- | 47 |
| Introdução ----- | 48 |
| 3.1. Estágio Pedagógico I – Educação Pré-Escolar (EPE)----- | 48 |
| 3.1.1. O Meio envolvente e as interações no nosso estágio EPE----- | 48 |
| 3.1.2. Caraterização da Escola do Estágio EPE e dos seus Recursos----- | 50 |
| 3.1.3. Caraterização da nossa Sala de Estágio EPE ----- | 51 |
| 3.1.4. As Rotinas do Grupo do Estágio EPE ----- | 53 |
| 3.1.5. Caraterização das Crianças do Grupo de Estágio EPE----- | 56 |
| 3.1.6. Tabela de atividades implementadas no Estágio EPE----- | 58 |
| 3.1.7. Análise de Atividades do Estágio Pedagógico I----- | 63 |
| 3.1.7.1. Atividade “Tiro ao Alvo”----- | 63 |
| 3.1.7.2. Atividade “O que são as Artes?” ----- | 67 |
| 3.1.7.3. Atividade Dança dos Cadarços “Guarda-artistas” ----- | 74 |
| 3.1.8. Perceção da Educadora sobre o tema ----- | 77 |
| 3.2. Estágio Pedagógico II - 1.º CEB ----- | 79 |
| 3.2.1. Meio envolvente ----- | 79 |
| 3.2.2. Caracterização da escola----- | 80 |
| 3.2.3. Caracterização da Sala ----- | 80 |
| 3.2.4. Horário da Turma do Estágio do 1.ºCiclo----- | 82 |
| 3.2.5. Caraterização dos alunos ----- | 84 |
| 3.2.6. Tabela de atividades no 1.º ciclo ----- | 85 |
| 3.2.7. Análise de Atividades do Estágio Pedagógico II - 1.º CEB ----- | 94 |
| 3.2.7.1. Atividade – Reciclagem----- | 94 |
| 3.2.7.2. Segunda atividade – Animais ----- | 97 |
| 3.2.7.3. Terceira Atividade – Projeto jogos Tradicionais ----- | 100 |
| 3.2.7.4. Quarta atividade – Projeto Santo Cristo ----- | 105 |
| 3.2.8. Perceção do Professor Cooperante----- | 110 |
| 3.3. Conclusão e Discussão ----- | 112 |

| | |
|--|------------|
| Considerações Finais ----- | 115 |
| Referências Bibliográficas ----- | 118 |
| Anexos ----- | 124 |
| Anexo 1- Questionário aos pais das crianças do Estágio Pedagógico I e II ----- | 125 |
| Anexo 2- Guião de Entrevista aplicada à Educadora e Professor cooperante do Estágio Pedagógico I e II ----- | 129 |

Índice de Figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1- Planta da Sala do Pré-Escolar | 52 |
| Figura 2- Material utilizado para o jogo "Tira ao Alvo" | 64 |
| Figura 3- Registos da Atividade "Tiro ao Alvo" | 66 |
| Figura 4- Cartaz de "ponto de partida do projeto" | 67 |
| Figura 5- Visita às diversas exposições patentes no museu | 68 |
| Figura 6- Presepio movimentado..... | 68 |
| Figura 7- Exposição de pintura e desenho..... | 69 |
| Figura 8- Desenhos com várias técnicas de artistas | 70 |
| Figura 9- Visita da artista à sala | 70 |
| Figura 10- Visita ao museu Carlos Machado e Núcleo de Santa Bárbara..... | 71 |
| Figura 11- Visita ao Conservatório Regional de Ponta Delgada..... | 72 |
| Figura 12- Esculturas de barro feitas pelas crianças | 73 |
| Figura 13- Exposição do projeto "O que são artes?" | 73 |
| Figura 14- Exposição final de todo o nosso projeto..... | 74 |
| Figura 15- Distribuição por grupos e realização dos instrumentos das profissões..... | 75 |
| Figura 16- Dança dos guarda-artistas | 76 |
| Figura 17- Planta da sala do 1.º ano | 81 |
| Figura 18- Leitura da história “para onde vão os resíduos” e separação do “lixo” | 94 |
| Figura 19- Pistas que estavam dentro dos envelopes | 95 |
| Figura 20- Desafios para os alunos | 95 |
| Figura 21- Aquecimento "Jogo Congela"..... | 96 |
| Figura 22- Execução dos jogos tradicionais: corrida de sacas, derrubar garrafas e saltar à corda | 96 |
| Figura 23- Jogo do Lenço..... | 97 |
| Figura 24- Exploração de penas de galinha..... | 98 |

| | |
|---|-----|
| Figura 25- Cartazes elaborados pelos alunos..... | 98 |
| Figura 26- Percurso | 99 |
| Figura 27- Jogo de percurso de animais | 100 |
| Figura 28- Cartaz "O que são os jogos tradicionais?" | 101 |
| Figura 29- Jogo das cadeiras | 102 |
| Figura 30- Jogo do anel | 102 |
| Figura 31- Jogo da Macaca..... | 103 |
| Figura 32- Jogo da Macaca executado pelos alunos | 103 |
| Figura 33- Jogo "lá vai as Mosca" | 104 |
| Figura 34- Convívio entre a escola "B" e a escola "Tradições"..... | 105 |
| Figura 35- Apresentação da lenda do Senhor Santo Cristo e imagem do mesmo..... | 106 |
| Figura 36- Esboço do tapete tradicional para a nossa exposição | 107 |
| Figura 37- Visita da artesã..... | 107 |
| Figura 38- Exploração das aparas da madeira..... | 108 |
| Figura 39- Pintura das aparas | 108 |
| Figura 40- Montagem da Exposição..... | 109 |
| Figura 41- Doação de flores de alunos da escola e visita da turma pré-escolar..... | 109 |
| Figura 42- Exposição final | 109 |

Índice de Gráficos

| | |
|---|----|
| Gráfico 1 -Análise do gráfico de com quem os pais brincavam..... | 32 |
| Gráfico 2 -Análise do espaço onde brincavam os pais | 32 |
| Gráfico 3 -Análise de como eram os brinquedos..... | 33 |
| Gráfico 4 -Quanto tempo brincava por dia durante a semana | 35 |
| Gráfico 5 -Tempo de brincadeira durante o fim de semana | 36 |
| Gráfico 6 -Tempo de brincadeira durante as férias | 36 |

Índice de Quadros

| | |
|---|----|
| Quadro 1- Áreas e atividades na Sala do Pré-Escolar..... | 52 |
| Quadro 2- Rotina diária..... | 54 |
| Quadro 3- Atividades desenvolvidas em contexto Pré-Escolar | 58 |
| Quadro 4- Horário do 1.º ano | 82 |
| Quadro 5- Rotina do 1.º ano do Ensino Básico..... | 83 |
| Quadro 6- Calendarização das atividades desenvolvidas no 1.º ano do Ensino Básico..... | 86 |

Índice de Tabelas

| | |
|---|----|
| Tabela 1- Análise da Data de Nascimento e Sexo dos Pais..... | 27 |
| Tabela 2- Análise da habilitação acadêmica e profissão dos pais | 27 |
| Tabela 3- Análise da sua residência e da residência onde passaram a sua infância | 28 |
| Tabela 4- Como Ocupava os tempos Livres na Infância, análise por sexo | 28 |
| Tabela 5- Brincadeiras que melhor recorda, análise por sexo | 30 |
| Tabela 6- Companhias habituais do brincar | 34 |
| Tabela 7- Brinquedos mais utilizados nas brincadeiras dos pais, análise por sexo | 34 |
| Tabela 8- Importância das Brincadeiras para a sua vida como adulto a diferentes Níveis (%) | 37 |
| Tabela 9- Perspetivas dos pais: como o seu educando ocupa os seus tempos livres, análise por sexo (%)..... | 38 |
| Tabela 10- Perspetivas dos pais: Que brincadeiras o seu educando mais brinca, análise por sexo (%) | 39 |
| Tabela 11- Perspetivas dos pais: brinquedos mais utilizados (%)..... | 40 |
| Tabela 12- Perspetivas dos pais: Com quem brinca o seu educando, análise por sexo (%).... | 41 |
| Tabela 13- Perspetivas dos pais: companhias habituais do brincar, análise por sexo (%) | 42 |
| Tabela 14- Perspetivas dos pais: Onde brinca o seu educando, análise por (%) | 42 |
| Tabela 15- Perspetivas pais: Importância das brincadeiras para o desenvolvimento e aprendizagem do educando | 43 |

Índice de Anexos

| | |
|---|-----|
| Anexo 1- Questionário aos pais das crianças do Estágio Pedagógico I e II..... | 125 |
| Anexo 2- Guião de Entrevista aplicada à Educadora e Professor cooperante do Estágio Pedagógico I e II..... | 129 |

Lista de Siglas e Abreviaturas

1.º CEB - 1.º Ciclo do Ensino Básico

CREB – Currículo Regional de Educação Básica

EPI – Estágio Pedagógico I

EPII – Estágio Pedagógico II

EE – Encarregados de Educação

EFM – Educação Físico Motora

EMRC – Educação Moral Religiosa Católica

CDIJA – Centro de Desenvolvimento Infante-Juvenil dos Açores

PEE – Projeto Educativo de Escola

OCEPE – Orientações Curriculares de Educação Pré-Escolar

PIT – Projeto Individual de Trabalho

PP – Prática Pedagógica

TEA – Tempo de Estudo Autónomo

NEE – Necessidades Educativas Especiais

MEM – Movimento Escola Moderna

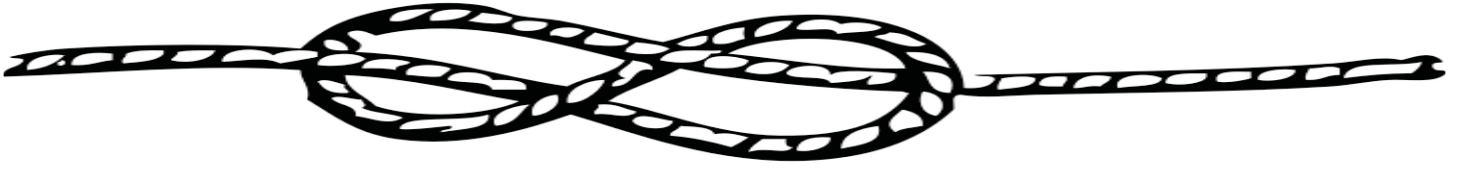
RJC – Rodas e jogos cantados

EEFM - Educação e Expressão Físico-Motora

AL- Alunos

A - Atividades

Introdução



O presente Relatório de Estágio, intitulado “*Revisitando as Cultura Lúdicas de Infância na Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico: Delinear Aprendizagens através das Expressões*”, surge no âmbito das unidades curriculares de Estágio Pedagógico I e Estágio Pedagógico II. Este relatório foi realizado em cumprimento do disposto no Decreto lei n.º 79/2014, de 14 de maio, lei que define a habilitação profissional para a docência, e que na alínea b) do Artigo 20.º requer como condição para a obtenção do grau de mestre a aprovação do relatório da unidade curricular relativa à prática de ensino supervisionada.

A escolha do tema deste relatório surgiu primeiro, de um interesse pessoal em continuar a investir na área das Expressões nomeadamente, nas Expressões Artísticas (Musical, Plástica e Dramática) e Físico-Motoras. Seguindo-se, o gosto de uma futura “Educadora Açoriana” em saber como se pode incutir desde cedo na educação das crianças - vivências das tradições infantis, que permitem estabelecer uma ligação entre a infância do antigamente até à infância da atualidade e que segundo Amado (2009, p.54-55) têm por base um quadro teórico suportado em diferentes ciências – História, Antropologia, Psicologia, Sociologia, Pedagogia, isto é, áreas que sustentam a educação no século XXI. Para o autor, os brinquedos e jogos nas tradições populares, permite-nos estabelecer pontes entre culturas e entre épocas, suscitar surpresa e sondar a relevância do tema” (p.54).

Amado (2009, p.54) refere não existirem dúvidas que os “brinquedos tradicionais populares” ao lado de outras manifestações de arte, como o “folclore infantil”, são manifestações da faixa infantil da cultura, isto é, das culturas de infância. Neste sentido, propomos com este tema recorrer a algum tipo de culturas de infância típicas de comunidades da população da Ilha de São Miguel, previstas pelo Currículo Regional de Educação Básica (CREB), da Região Autónoma dos Açores. Pois segundo Borba (2013), torna-se cada vez mais importante tratar de questões culturais de modo a aproximar as aprendizagens estabelecidas nos distintos currículos e o contexto cultural de cada aluno.

Através da análise de documentos que enquadram o tema “*Revisitando as Culturas Lúdicas de Infância na Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico: delinear aprendizagens através das Expressões*” e a obtenção de informação efetuada junto dos familiares mais próximos, pais e mães de crianças do Estágio Pedagógico I (EPI) e Estágio Pedagógico II (EPII), recolhendo as suas memórias de infância e as práticas dos seus filho(a)s sobre o brincar e a cultura lúdica, assim como da perceção que têm da importância dessas atividades no desenvolvimento/aprendizagem da infância.

Ademais, aquando da caracterização dos Estágios Pedagógicos I e II, tentamos saber junto da Educadora Cooperante e do Professor Cooperante a forma de como a Cultura Lúdica de Infância se reflete na sala de aula, como se interliga nas áreas das Expressões (Musical, Plástica, Dramática) e Físico-Motoras e como analisam o Currículo Regional da Educação Básica (CREB) nesta vertente.

Toda esta análise apresentada aqui por fases, teve uma dimensão enriquecedora na minha formação enquanto futura Educadora/Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico, já que foram pesquisas que nos permitiram complementar os conhecimentos adquiridos, quer na Licenciatura em Educação Básica, quer na componente curricular do Mestrado, permitindo sustentar melhor as práticas de intervenção na Prática Pedagógica dos nossos Estágios, a sua observação, planificação e reflexão.

É através da observação que é possível ver os nossos contextos educativos, onde decorreu os nossos Estágios Pedagógicos I e II, de modo a recolher as suas dinâmicas de grupo/turma, para organizar as informações e desenvolver as nossas ações educativas. Após a observação, começamos a planificar as nossas sequências didáticas, baseando-nos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), no CREB, nos programas e Metas Curriculares, para que as nossas planificações fossem flexíveis e adequadas ao contexto em que nos inseríamos. Baseando-nos na planificação tínhamos as nossas intervenções, onde mobilizávamos estratégias diversificadas, articulando-as com o currículo e sempre propondo atividades e experiências significativas para o nosso grupo/turma. Após as intervenções fazíamos sempre a nossa reflexão de forma crítica e argumentativa e avaliávamos as nossas Práticas Pedagógicas para desenvolver os processos de aprendizagem e dos nossos resultados.

No que diz respeito à organização deste Relatório, este divide-se em três capítulos. No capítulo I, falaremos sobre o perfil do Educador e Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a sua formação e colaboração docente. Abordaremos também os alguns modelos de ensino que serviram para as nossas Práticas Pedagógicas, bem como os conceitos de observação, planificação, intervenção, reflexão e avaliação. Por fim, falaremos sobre a Cultura Lúdica de Infância.

No capítulo II, exporemos o nosso estudo empírico intitulado “A Cultura Lúdica de Infância na Voz dos Pais (pai e mãe) das crianças do Estágio. Apresentaremos os aspetos metodológicos e os nossos objetivos do estudo, a caracterização dos nossos inquiridos (pais), a apresentação dos dados obtidos, a análise das respostas dos pais sobre a sua Cultura Lúdica de

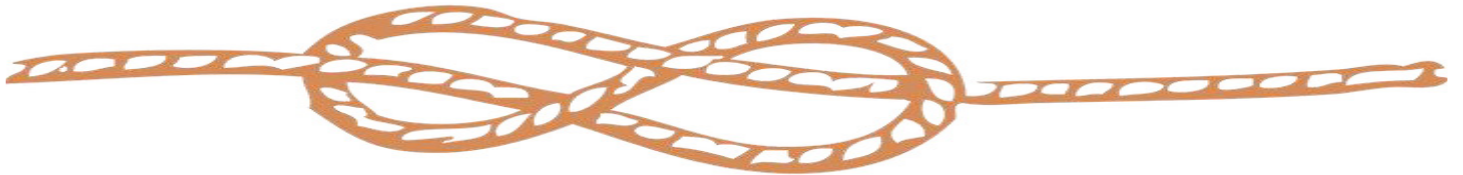
Infância e a dos seus filhos e a percepção do seu impacto no desenvolvimento e educação na infância.

No capítulo III, iremos apresentar o contexto do envolvimento das nossas escolas e a sua estrutura, a caracterização da nossa sala onde decorreu as nossas Práticas Pedagógicas, bem como a apresentação do nosso grupo/turma. Analisaremos algumas das nossas Práticas Pedagógicas desenvolvidas no âmbito das unidades curriculares dos nossos Estágio Pedagógico I e Estágio Pedagógico II. Ainda neste capítulo haverá uma apresentação e análise da opinião da Educadora/Professor Cooperante em relação ao tema da Cultura Lúdica na Infância, em contexto de sala de aula.

Finalizamos o nosso relatório com as considerações finais, seguindo-se as referências bibliográficas e os anexos.

Capítulo I

Enquadramento teórico



Formação de Professores e Cultura Lúdica de Infância

Introdução

- 1.1. Formação Inicial do Educador e Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico
- 1.2. Saberes Fundamentais para o Estágio Pedagógico
- 1.3. Revisitando a Cultura Lúdica de Infância na Educação Pré-Escolar e Ensino Básico

Introdução

Neste capítulo estará contemplado uma contextualização teórica sobre a formação inicial de Educadores e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde iremos abordar o professor como um pedagogo com conhecimento acrescido, como um prático reflexivo e como um investigador.

Falaremos também dos saberes fundamentais para a Educação Pré-Escolar e Ensino Básico, nomeadamente a importância da formação, do trabalho colaborativo e de alguns fundamentos aos modelos curriculares, que foram desenvolvidos no nosso Estágio Pedagógico I e II, em específico o modelo *High Scope*, o Trabalho de Projeto e o Movimento de Escola Moderna. Ainda dentro deste tópico abordaremos algumas competências desenvolvidas pelo(s) estagiário(s) na aplicação de procedimentos de trabalho, cujo recurso acompanhou os Estágios pedagógicos, sendo estes a observação, a planificação, a intervenção, a reflexão e a avaliação.

No último tópico deste capítulo, revisitaremos a Cultura Lúdica de Infância na Educação Pré-Escolar e Ensino Básico. Abordaremos a importância do brincar, dos jogos tradicionais, das rodas e dos jogos cantados. Ainda recorreremos ao Currículo Regional da Educação Pré-Escolar (CREB) e das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), para fundamentarmos a sua importância no desenvolvimento de competências e capacidades das áreas de Expressão (artísticas e físico-motoras).

1.1. Formação Inicial do Educador e Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Em Portugal, nos últimos 20 anos, a formação para a docência na Educação Pré-Escolar e no ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, têm sido alvo de inúmeras transformações, estando em vigor um modelo sequencial, organizado em dois ciclos de estudos, atualmente definido pelo Decreto lei n.º 79/2014, de 14 de maio, que define o regime jurídico para a docência nestes níveis de ensino.

Alarcão e Roldão (2008) mencionam que “construção e o desenvolvimento da identidade profissional é um processo individual, personalizado, único, com forte influência contextual, mobilizado por referentes do passado e expectativas relativas ao futuro (p. 34).

Já em 1991, Nóvoa referia-se à formação de professores como a “área mais sensível das mudanças em curso no sector educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão.” (p.24).

De acordo com Alonso e Roldão (2006) historicamente a atividade docente tem-se construído no “confronto de leituras e pressões sociais diversas e contraditórias” (p.14) Para estas autoras, se por um lado, o professor era visto como um “encarregado de ensinar os filhos dos vencedores”, ou seja, um pedagogo que tinha que “conduzir as crianças ao conhecimento e à cultura”. Por outro lado, era visto como um responsável pelo “ato de ensinar associado ao acto de tornar público um saber que alguns possuem, e que os discípulos procuram para aceder a esse saber, restrito, precioso, e concentrado num pequeno número de estudiosos”. (2006, p. 14).

Quando o professor era visto como um transmissor de conhecimentos, numa perspetiva mais tradicional da orientação académica, ele concentrava-se mais na apropriação de um conteúdo disciplinar dando mais ênfase ao saber teórico do que o prático (Jacinto, 2003). Mas atualmente, a tendência é para o professor assumir hábitos de reflexão-ação. Assim, o professor identifica os problemas ao nível da aprendizagem dos alunos, para depois solucioná-los, elaborando estratégias para comprovar na prática.

Assim, segundo Alonso e Roldão (2005, p. 14), coexistem duas leituras a de “ensinar como professar um saber” e o “ensinar como fazer com que o outro seja conduzido a aprender/apreender o saber que alguém disponibiliza”. Seguindo a mesma linha de pensamento de Nóvoa (1991) diz-nos que a formação de professores tem oscilado entre os modelos académicos e os modelos práticos e que será necessário ultrapassar esta divisão e adotar modelos profissionais, que sejam apoiados em soluções de parceria entre as instituições de ensino superior e as escolas.

Alonso e Roldão (2005) vem nos dizer que a formação inicial é o princípio da construção da qualificação do cargo docente. A base desta formação é adquirir conhecimentos para desempenhar, acertadamente, o nosso papel na docência, bem como a noção de quais as características mais relevantes, para poder vir a ser um professor com a aptidão para tal. (p. 29)

Se por um lado, o professor deverá ter uma boa formação a nível científico, que lhe permita ter um conhecimento mais abrangente e um nível pedagógico que lhe possibilite uma boa articulação com a prática efetiva.

Por outro lado, devemos contar com um professor que deverá ser um aprendiz, um investigador e um dinamizador que deve de trabalhar em cooperação e saber comunicar com a sua comunidade educativa.

Nesta ambivalência sobre o papel e perfil do professor, Nóvoa refere (1991) que

os professores têm uma presença cada vez mais activa (e intensa) no terreno educacional: o aperfeiçoamento dos instrumentos e das técnicas pedagógicas, a introdução de novos métodos de ensino e o alargamento dos currículos escolares dificultam o exercício do ensino como atividade secundária ou acessória. (p.13)

Neste sentido, se por um lado o professor é visto como **técnico** onde era gestor de programas, de tempo, de recursos, organizado e disciplinado, que se vai preocupar com o método e os instrumentos, bem como o cumprimento do plano de aula e a lecionação dos programas. Por outro lado, o professor é visto como **prático reflexivo** e que deve de ser definido por três atitudes sendo elas a abertura de espírito, a responsabilidade e a sinceridade e empenhamento na sua atividade. O professor ainda é visto **como pessoa** e que desempenhará um papel ativo na sua formação, rejeitando modelos exteriores e tornando-se o modelo de si próprio, de modo a descobrir o seu modo pessoal de ensinar. O professor também é visto como um **investigador**, intelectual crítico e transformador, é aquele que questiona de forma crítica a ideologia social, educativa e a sua estrutura escolar.

Em suma, e para o desenvolvimento deste nosso relatório consideramos que a formação inicial dos professores é um dos principais marcos da carreira docente, uma vez que é neste momento que o futuro docente obtém as bases necessárias para a sua ação educativa, desenvolvendo um conjunto de saberes pedagógicos e científicos. Fialho (2011) realça que esta etapa da formação de um docente se assume como um contexto privilegiado de aprendizagem da profissão, o lugar das primeiras aprendizagens formais das metodologias de ensino, pois é através das práticas pedagógicas que se fazem as primeiras experiências daquela que será a prática profissional futura (p. 402). Ainda, Cró (1998, p.16) diz-nos que

o papel do educador e do professor traduzir-se-ia num saber, saber-fazer, sentir, ser em experiências e valores vividos e a viver pelo educador/professor. O papel do educador/professor está essencialmente baseado no acto de educar tomado como comportamento típico e ideal com todas as competências, orientações e valores que isso implica.

1.2. Saberes Fundamentais para o Estágio Pedagógico

De acordo com o plano de estudos do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, Diário da República, 2.ª série — N.º 181 — 19 de setembro de 2014, para a realização do estágio deve-se efetuar dois momentos de Prática de Ensino Supervisionada, efetuadas nas escolas de estágio pedagógico e acompanhadas por um professor da universidade e um educador/professor da escola, em cujo grupo/turma é realizado o estágio em “par

pedagógico” (dois estagiários). Os educadores/professores cooperantes “são um elemento essencial no apoio direto à planificação e desenvolvimento do projeto curricular integrado” (Alonso e o Roldão, 2005, p.79).

Neste estágio é incentivado o trabalho de parceria e a cooperação, enquanto atitude ou saber fundamental à formação inicial do futuro educador/ professor. Segundo Fialho, (2011, p. 215 – 216, citando Hargreaves,1998):

Na prática, aquilo que se chama colaboração ou colegialidade pode assumir formas muito diferentes: o ensino em equipa, a planificação em colaboração, o treino com pares (peer coaching), as relações de mentores, o diálogo profissional e a investigação-acção em colaboração, para reflectir apenas algumas. Mais informalmente podem concretizar-se nas conversas na sala de professores ou fora da sala de aula, na ajuda e nos conselhos relativos aos recursos e em inúmeras outras pequenas, mas significativas acções. Pouco mais há em comum entre todas estas actividades e iniciativas de que o facto de os professores trabalharem e falarem uns com os outros de um ou outro modo (1998, p.211)

Baseando-nos em Roldão (2007b) citado por Fialho (2002, p.221), avança que para se acertarem tais propósitos, num trabalho efectivo a favor da aprendizagem dos alunos, é importante uma

colaboração na planificação das aulas, a realização de docência em conjunto, o estudo inter-grupos das estratégias e a sua eficácia, a observação mútua e a inter-supervisão crítica ente professores, a colegialidade nas decisões, a prestação de contas colectiva e individual pelos processos de trabalho e pelos resultados conseguidos (p.29).

Segundo Fialho (2011), baseando-se em Lima, a colaboração é como um crescimento contínuo de uma capacidade acrescida por parte dos docentes, por estes conseguirem contactar com colegas, que possam discutir ideias sobre os variados aspetos das suas práticas educativas, seja estas as estratégias a aplicar no desenvolvimento curricular, quer seja às relações da escola com a comunidade.

Ainda neste sentido, Fialho (2011) defende que o trabalho colaborativo se torna como conceito essencial para a gestão curricular realizada pelos professores em sala. Este trabalho colaborativo não chega em colocarmos um determinado grupo de pessoas perante um trabalho em conjunto, mas sim organizar e articular o trabalho, pensando em conjunto com os restantes colegas professores, de modo a alcançar os objetivos e permitindo ensinar mais e melhor.

Por fim, Ross e Regan (1993, citados em Lima, 2002) defendem que a partilha de experiências colegiais funciona como um importante estímulo para os professores,

incentivando-os na progressão ao longo dos diferentes estádios do seu desenvolvimento profissional.

Em modo síntese sobre a importância deste trabalho de equipa entre profissionais, Santana (2007) diz-nos que o trabalho colaborativo permite, por um lado, uma maior aproximação entre os docentes, desenvolvendo um importante sentido de pertença, que vai beneficiar toda a escola e, por outro lado, através da partilha de experiências e de ideias, vem ajudar todos. Nesta colaboração existe uma dinâmica que promove o companheirismo, a partilha de frustrações e de alegrias, bem como o desenvolvimento dos saberes. Estas experiências são enriquecedoras no sentido que permitem a interação com os pares, beneficiando a evolução dos docentes, não só a nível profissional como também pessoal.

Por outro lado, o conhecimento do currículo e dos modelos de ensino são igualmente um conhecimento essencial, que requer muitos ajustes ao longo da profissão docente.

O currículo, segundo Zabalza (1992, p. 25) “É todo o conjunto de ações desenvolvidas pela escola no sentido de “oportunidades para a aprendizagem”. Para este autor, a escola surge como cenário de operações didáticas e o professor como planificador, isto é, “A escola é a unidade social, funcional e organizativa de referência da programação.” Wulf e Schave, (citado por Zabalza, 1992, p. 56), dizem-nos que “os professores têm, sobretudo, prática como consumidores do currículo (de textos, programas, guias curriculares, etc.) e não como programadores. São poucos os que foram preparados para a elaboração autónoma de módulos curriculares ainda que não a tenham como colaboradores”.

Após uma análise superficial do currículo, passaremos a falar dos modelos curriculares que foram desenvolvidos nos nossos EPI e EPII.

No nosso Estágio Pedagógico I, na Educação Pré-Escolar, o modelo sobre o qual o mais trabalhou foi trabalho de projeto, realçando-se igualmente o *High Scope*.

Segundo Weikart (1995, p.5) o modelo *High Scope*

propõe para a educação no início da infância os adultos e as crianças partilham o controlo. Reconhecemos que o poder para aprender reside na criança, o que justifica o foco nas práticas de aprendizagem através da acção. Quando aceitamos que a aprendizagem vem de dentro, atingimos um balanço crítico na educação das crianças. O papel do adulto é apoiar e guiar as crianças através das aventuras e das experiências que integram a aprendizagem pela acção.

Assim, na mesma linha de pensamento do mesmo autor (Weikart, 1995), podemos dizer que através da aprendizagem pela acção, ou seja, ter experiências diretas e imediatas e retirar

significado delas, as crianças constroem o conhecimento. As crianças exploram, colocam questões sobre acontecimentos e factos que lhes provocam curiosidade e vão em busca de respostas, procuram resolver os problemas que surgem com os seus objetivos e criam estratégias para colocarem em prática.

Ao seguirem as suas intenções, as crianças envolvem-se “em experiências-chave – interações criativas e permanentes com pessoas, materiais, e ideias que promovem o crescimento intelectual, emocional, social e físico.” São estas experiências-chave que, segundo Weikart (1995) levam as crianças a

brincar ao faz de conta, a desempenhar papéis, a brincar com a linguagem, a construir relações com outras crianças e adultos, a expressar criatividade através do movimento, da canção, da classificação e do emparelhamento, da contagem, do encaixe e da separação de objetos ou, mesmo, da antecipação de acontecimentos. (p.5)

Este modelo de ensino dá grande ênfase no planeamento da estrutura do centro educativo e na seleção dos materiais apropriados. Referenciando ainda o mesmo autor Weikart (1995), os adultos organizam os espaços de brincadeiras das crianças conforme o interesse das mesmas, de modo a dar apoio às crianças de idade pré-escolar. Estas áreas podem ser as construções, o faz-de-conta e a dramatização, a pintura e o desenho, a leitura e a escrita, entre outras. Estas áreas devem de conter materiais acessíveis para que as crianças possam escolher e utilizá-los.

Para além deste modelo curricular, tivemos a oportunidade de experimentar o modelo curricular de trabalho por projeto, que contém características próprias, métodos e técnicas que lhe conferem o estatuto de metodologia. Uma metodologia que resulta da necessidade de articular um projeto que incorpora a intervenção de um grupo de indivíduos com diferentes formações, diferentes experiências, saberes, aptidões, alimento para o trabalho inter/transdisciplinar.

Segundo Lino (1996, p.122), “o trabalho de projeto resulta de uma colaboração entre crianças, educadores, pais, artista plástico e pedagogo.” Este mesmo autor diz que cada projeto envolve grupos de “4 a 6 crianças que se juntam para estudar, investigar um tópico ou um tema de interesse comum.”

São através de trabalhos em pequenos grupos que nos permite uma maior troca de ideias e aprendizagem intensa. Estes projetos poderão levar dias, semanas ou meses, depende do entusiasmo e do interesse das crianças. Neste caso, no EPI, tivemos a oportunidade de trabalhar

um projeto com o grupo todo, onde se partiu dos interesses dos alunos descobrir as artes. Este grupo depois era dividido em pequenos grupos de trabalho para uma melhor pesquisa sobre o tema e partilha de ideias. No final de cada pesquisa, ou até mesmo trabalho desenvolvido pelas crianças, havia uma apresentação das ideias e dos trabalhos desenvolvidos, para que todo o grupo ficasse a par dos acontecimentos.

Assim, Niza baseando-se em Katz e Chard (1993) diz que é “importante que todas as crianças participem pelos menos num projeto”, pois ajuda-as a “aprofundar e a perceber melhor o sentido dos acontecimentos e os fenómenos que ocorrem no ambiente que os rodeia.” (p.123)

O trabalho de projeto é centrado no estudo de problemas no seu contexto social. Ao formular o problema, estamos a descrevê-lo, ou seja, estamos a conhecer o seu enquadramento, as suas características, estamos a refletir sobre o seu campo. Cabe ao educador/professor estar atento às

necessidades e problemas de cada pequeno grupo, dinamizando trocas intergrupos, globalizando as diferentes contribuições dos problemas parcelares em estudo. O exercício da pedagogia do projeto faz o professor desempenhar determinadas funções e papéis na turma, introduzindo radicais mudanças nas tradicionais relações professor/aluno. (Santos, M. R., et al., 1991. p.79)

Assim sendo, o Trabalho de Projeto surgiu como uma alternativa ao ensino tradicional, através da apreciação de saberes e experiências dos alunos, como um incentivo para a aprendizagem de novos conhecimentos, oferecendo assim novas aprendizagens com mais utilidade e sentido à sua vida em sociedade (Agostinho, 2017).

Já no nosso Estágio Pedagógico II, no 1.º CEB, o modelo sobre o qual o mais trabalhou foi o modelo tradicional, mas com recurso a estratégias do modelo Movimento da Escola Moderna (MEM).

Este modelo, seguindo Niza (1996) “assenta num projeto democrático de autoformação cooperada de docentes, que transfere, por analogia, essa estrutura de procedimentos para um modelo de cooperação educativa nas escolas.” (p.139)

Seguindo a linha de pensamento de Niza (1996), este diz-nos que esforço didático e organizador do docente assenta, na certeza de que as aprendizagens se devem apoiar nos métodos desenvolvidos por cada área científica ou cultural ao longo das suas respetivas históricas. Nas expressões, os educadores deslocaram a ação pedagógica para a comunicação em circuitos de informação e trocas entre alunos.

Floque (1999), baseando-se em Kessler (1991) e Smith (1993) e afirma que os professores têm o papel de acompanhar e de observar as diversas atividades das crianças e de monitorizar o seu desenvolvimento.

Por fim, iremos enaltecer o recurso a inúmeras “ferramentas” essenciais à profissão de docente, que embora iniciadas anteriormente noutras unidades curriculares da formação de base, foi neste momento, o das práticas supervisionadas, que tivemos um reforço mais ajustado.

De facto, é através do Estágio Pedagógico que os estagiários têm o seu primeiro contacto com a prática profissional tal como ela é (Rodrigues 2014). É a partir deste contacto que os estagiários passam a ter uma perceção da realidade da profissão da docência.

Deste modo, o estágio pedagógico proporciona experiência na prática profissional, prepara o estagiário para o seu futuro papel de Educador/Professor, no qual é sua competência preparar práticas que conduzam as crianças a novas aprendizagens, tal como se fosse o docente titular da turma. Todo o trabalho que decorreu nos Estágios tiveram em conta algumas ações/procedimentos pedagógicos desenvolvidos em várias etapas da prática do estágio pedagógico, nomeadamente: observação; planificação; intervenção; reflexão e avaliação.

Assim, passaremos a descrever cada procedimento que tivemos de passar durante o nosso estágio, iniciando pela observação.

A observação, segundo Tuckman (2005) é um instrumento ao serviço da investigação qualitativa, pois permite-nos examinar o ambiente que pretendemos estudar, numa tentativa de confirmar e de complementar o conjunto de interpretações resultantes de qualquer instrumento de trabalho, quer seja questionários, entrevistas ou análise documental.

É através da observação que o observador acompanha os acontecimentos, os comportamentos e as interações dos alunos e de todo o ambiente educativo, em vários contextos, desde a sala de aula ao recreio, na partilha de aprendizagens formais ou de brincadeiras.

Tal como defendem Quivy e Campenhoudt (1998), as observações são “os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho” (pág.196). Apesar de proporcionarem a perceção da informação em cima do acontecimento, estes mesmos autores defendem que é possível recolher comportamentos e atitudes, expondo de forma muito mais autêntica e espontânea as relações existentes nos sistemas sociais em causa, tal como os fundamentos culturais ideológicos que os assistem.

A planificação, segundo Arends (1999) é um dos elementos importantes das funções executivas do ensino e dá uma importância ao cenário das práticas docentes. Este mesmo autor, baseando-se em Clark e Lampert (1986) defende que a planificação se assume como principal do que é ensinado nas escolas. Neste mesmo ponto de vista, Braga *et al.*, 2004, p.27 dizem-nos que

a criação de ambientes estimulantes que propiciem actividades que não são à partida previsíveis e que, para além disso, atendam à diversidade das situações e aos diferentes pontos de partida dos alunos. Isso pressupõe prever actividades que apresentam 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.

Ao elaborar uma planificação podemos prever vários caminhos a seguir e organizar as nossas previsões ou metas. Realizar uma planificação não será mais do que transformar uma ideia ou um propósito numa sequência de ações. (Zabalza, 2003).

Em modo síntese, Zabalza (2003) defende que a planificação é

um conjunto de conhecimentos, ideias ou experiências sobre o fenómeno a organizar, que actuará como apoio conceptual e de justificação do que se decide; um propósito, fim ou meta a alcançar que nos indica a direcção a seguir; uma previsão a respeito do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimento que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das actividades e, de alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo. (p.48)

A planificação trata-se de um exercício que permite ao estagiário efetuar a sua planificação de actividades, estratégias, conteúdos, objetivos para a semana de intervenção, tendo em conta os documentos norteadores da prática letiva, como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), os Programas e Metas do 1.º Ciclo e o Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores (CREB). Por tudo isto, a planificação é importante para que o professor se oriente, se organize e não deixe passar situações que ocorrem ao seu redor, para que consiga cumprir a planificação prevista com flexibilidade e inteligência. Assim, deve estar sempre atento e aberto às possíveis alterações face a imprevistos ou solicitações vindas das crianças.

Deste modo temos as nossas intervenções onde colocávamos em prática o que estava planeado na nossa planificação, onde cada intervenção nem sempre se baseava na ordem correta da nossa planificação, por vezes trocávamos a ordem das aulas, conforme a necessidade e

objetivos dos alunos. Estas trocas aconteciam mais no estágio Pedagógico II. Após cada dia de intervenção havia sempre um momento de reflexão e de avaliação do nosso trabalho.

Em relação à reflexão, este é o primeiro aspeto que realçamos na nossa formação. Ao longo de todo o processo formativo, esta esteve sempre presente, sendo uma componente essencial no âmbito da metodologia de investigação de problemas. A reflexão leva à análise e funciona como forma de obter um feedback do trabalho desenvolvido, permitindo uma avaliação e uma reestruturação constantes da prática. (Alonso e Roldão, 2005, p.77)

Para estas autoras Alarcão e Roldão (2008, p. 30) a reflexividade é valorizada por inúmeros fatores, entre eles: consciencialização para a complexidade da ação docente; construção de uma perceção de relação teórico-prática sólida; desenvolve o autoconhecimento e a autonomia; garante maior segurança no ato de ensinar.

A avaliação foi outro procedimento desenvolvido no(s) estágios. Para Zabalza, 1992, pp. 219-220) não só é a “peça-chave” do sistema instrutivo, como carece de uma reconceptualização para uma nova definição funcional do seu papel no sistema de ensino, sendo a “valoração” importante por permitir ao professor contextualizar as “medições” realizadas.

Capucha (2008) vem-nos dizer que a avaliação “constitui um poderoso instrumento de apoio ao processo de decisão, tornando-o mais participado, transparente, racional e rigoroso” (p.16).

Ainda Nevo (1983) citado em Serpa (2010, p. 28) comenta que existem várias razões pelas quais os professores, casualmente, avaliam, pois querem

O esclarecimento e melhoria dos processos de aprendizagem; diagnosticar as características dos alunos; sintetizar os seus desempenhos; certificar-se dos seus resultados; estar cientes das informações que serão transmitidas a outros agentes educativos, nomeadamente os encarregados de educação; selecionar; prestar contas, dos sistemas educativos, à sociedade; exercer a autoridade; incentivar à motivação, mediante a competição; que os alunos comuniquem; que os alunos desenvolvam a consciência face aos processos sociais e educacionais.

Nesta linha de pensamento, Rosales (1992) afirma que a avaliação “deve incidir, também, sobre a actividade do professor sobre o desenvolvimento dos programas, sobre a efectividade dos recursos e sobre a influência dos contextos organizativos e ambientais.” (p.9).

No nosso Estágio Pedagógico I e II, a avaliação era feita, primeiramente através da observação, pois era nosso objetivo recolher o máximo de informação possível, para poder realizar as nossas práticas, tanto a nível de estratégias como recursos mais adequados ao

grupo/turma. Numa segunda fase, aquando o decorrer das nossas práticas, era a observação direta que era mais utilizada, pois através dos diálogos que tínhamos, retirávamos informações importantes relativas à temática/atividades em estudo.

Para finalizar, Capucha (2008) afirma-nos que a avaliação abrange o processo de pesquisa, questionamento e reflexão, onde, todos os que estão interessados num projeto, pensam sobre os objetivos planeados, aprendem e analisem o que estão a fazer e a qualidade da intervenção e dos seus resultados alcançados.

1.3. Revisitando a Cultura Lúdica de Infância na Educação Pré-Escolar e Ensino Básico

Desde as primeiras idades que as crianças se movem, se expressam e comunicam. Por isso, as áreas das expressões têm um papel muito importante na sua educação, pois, para além de serem uma mais valia no seu desenvolvimento multidimensional, elas promovem um incentivo para o gosto pela sua cultura - formas sociais e traços caraterísticos quer da infância, quer do povo açoriano. Através da arte e das práticas lúdicas e desportivas, promove-se uma aproximação entre as crianças e a sua comunidade. Deste modo, as crianças adquirem conhecimentos, capacidades e atitudes, elementos essenciais às aprendizagens básicas da vida em sociedade, da sua cultura, e da sua capacidade de expressão e comunicação.

O Currículo Regional para o Ensino Básico (CREB), criado em 2011, contempla várias competências, entre elas, a cultural e a artística, que se baseia na capacidade de a criança reconhecer a sua própria cultura, proporcionando a possibilidade de desenvolver um sentimento da sua própria identidade. Assim, para darmos a conhecer às crianças a nossa cultura e a nossa tradição é essencial fazer uma recolha do nosso património cultural que, para Condessa *et. al* (2008, p. 69), é um conjunto de bens e de valores que herdamos dos nossos antepassados, de uma cultura de um povo ou de um grupo social e é uma forma de mantermos em contato de uma geração para as seguintes.

Segundo Silva (1985) citado por Borba (2013), “para analisar a cultura açoriana é necessário ter em consideração várias vertentes, como o meio ambiente, a história, a estratificação social, a família, a religião, para ser possível traçar um perfil da realidade física e humana dos Açores” (p.7).

Assim sendo, para transmitir este património, associado à cultura do brincar, é fundamental compreender, explicar, conhecer e valorizar a cultura através do ensino, de e pela

arte, nas suas diversas formas de expressão, como a música, a dança e o jogo (Fialho & Condessa, 2013, p.159).

Na educação para a infância os ambientes variados devem contemplar uma riqueza de situações em atividades diversificadas, onde se deve envolver variadas situações de uma cultura de infância e regional (Condessa, 2009). É através do brincar que a criança apreende “um conjunto de regras e significações sociais dos seus comportamentos que lhe permite adaptar-se à sua cultura e iniciar-se numa prática desportiva, cultural e artística” (p.39). É, também, através de várias atividades na educação física, que podemos incluir as culturas corporais e lúdicas sobre as nossas tradições, nomeadamente os jogos tradicionais infantis, danças de roda, lengalengas e diversas práticas desportivas que sejam relevantes e consideradas para a comunidade (Condessa, 2009). Segundo Leal (2009), as brincadeiras infantis concorrem, para além disso, para o desenvolvimento de importantes capacidades de natureza cognitiva, motora, linguística ou artística, estimulando a criatividade e a imaginação da criança, a sua inteligência e a sua capacidade para comunicar e resolver problemas (p.116).

Na Região Autónoma dos Açores o CREB “valoriza, assim, a significatividade e a relevância das aprendizagens escolares e o papel ativo do aluno na relação com os saberes, sejam eles disciplinares, interdisciplinares ou meta disciplinares” (CREB, 2011, p.8). Deste modo, a criança é um ser com capacidades e é capaz de adquirir novas competências seguindo o seu próprio ritmo de desenvolvimento.

Sobre as ações da criança que requerem motricidade, como é o caso de muitas atividades da cultura de infância, Le Boulch (2001) refere que “a criança desde o nascimento apresenta potencialidades para desenvolver-se, mas que elas não dependem só da maturação dos processos orgânicos, senão também do intercâmbio com o outrem e que isto é da maior importância na primeira infância” (p.7).

As atividades motoras podem ser desenvolvidas através das atividades lúdicas, que para Araújo e Rodrigues (2005) incluem os jogos de carácter popular e tradicional. Os jogos foram para os estes autores “uma das formas mais simples de ocupações dos tempos livres do ser humano e ao mesmo tempo uma manifestação de cultura” (p.5) e deverão proporcionar uma socialização das crianças na sua comunidade.

Sendo o jogo um instrumento de aprendizagem que está ligado com a formação da personalidade da criança, este permite o desenvolvimento de várias habilidades, de vários pensamentos, como também desenvolve a promoção do respeito mútuo e a partilha. Os jogos

também concedem às crianças estratégias para a resolução de problemas e contribuem para o desenvolvimento do raciocínio.

No que diz respeito aos jogos tradicionais, estes desenvolvem um conjunto de habilidades motoras, que estão contempladas no Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico e que se inserem nas áreas de deslocamentos e equilíbrios e de perícias e manipulação. Para além disso, estes ainda permitem a descoberta, a socialização e a cooperação. Segundo Condessa (2012, p.111), numa abordagem ao CREB

Há uma posição unânime de que o jogo tradicional tem um grande valor educativo, possibilitando à criança vivenciar experiências essenciais para a afirmação de sua identidade individual e cultural. Os jogos de infância parecem ter mais uma função educativa do que “fútil” (Titiev, 2002) e, uma vez jogado, é uma preciosidade que se guarda na memória e se transmite como tradição, ou seja, como a cultura própria de um povo.

Assim sendo, o jogo tradicional tem uma promoção de cariz cultural pois são as expressões do seu povo. Para Garcia (2011) estes jogos “são construções culturais erigidas ao longo de gerações, sinalizando um lugar, um tempo, um povo, uma cultura” (p.13).

Ainda, Rodrigue (2005, p. 65) menciona que o jogo tradicional pode ter uma incorporação mais ligeira nas diversas áreas do currículo, através de várias áreas das expressões artísticas e conhecimento do mundo. Para o autor, é na educação física onde há maior integração deste tipo de atividades no currículo, implicando a construção no processo de formação lúdica e desportiva das crianças e jovens, através da adaptação de práticas de atividade física regulamentadas e de competição.

Em síntese, os jogos tradicionais para além de dar conhecer à criança um vasto reportório de práticas lúdicas vividas pelos seus antepassados, também desenvolvem as capacidades criativas da criança, a imaginação, a originalidade, a capacidade de improvisação e a utilização do movimento como meio de expressão.

Por fim, realcemos as rodas e jogos cantados (RJC) que, segundo Batalha (2009), “Nós, os adultos, temos memórias felizes passadas nas escolas e jardins infantis a brincar com as RJC” (p.130), permitem desenvolver o reportório expressivo-infantil, a organização rítmica e espacial do movimento, as práticas lúdicas, formas originais de comunicação e a socialização da criança, quer no Pré-Escolar quer no 1.º CEB.

As atividades lúdicas, além de proporcionarem a preservação da cultura de uma região e de um período de vida, que é a infância, acaba por ser um recurso essencial na educação da

criança desenvolvendo capacidades a nível físico, cognitivo, motor, socioafetivo. Neto (2009) afirma que “Brincar é procurar o risco, buscar o imprevisível, viver o instante e procurar segurança” (p. 19). O mesmo autor acrescenta, ainda, que “brincar é adaptar-se a situações imprevisíveis através de ações diversas na utilização do corpo em espaços físicos e na relação com os outros” (p. 20).

Condessa (2018, p. 272) citando vários autores (Moyles, 2007; Lira & Rubio, 2014) refere:

A persistência da criança no brincar, mesmo nas situações mais adversas, induz ao que é inato e natural na criança. A grande característica do brincar, em crianças ou adultos, não é o conteúdo mas o modo (MOYLES 2007). Encontramos esta opinião expressa no discurso de LIRA & RUBIO (2014, p.16) que mencionam que ao brincar a criança “pensa e se organiza para aprender aquilo que está no momento de aprender, na brincadeira espontânea a criança cria, escolhe e organiza seus brinquedos, lidando com o mundo à sua maneira e aprendendo o que ela quer aprender.

As diversas áreas de expressão, pelo e no movimento, são o que se pode denominar de uma extensão do brincar livre da infância, onde o prazer e o divertimento estão normalmente associados à atividade em curso. Brock et al. (2011, p. 357) apresentam no seu glossário várias formas de brincar, nomeadamente, a brincadeira de bagunça, atividade física, desenvolvimento de movimentos, faz de conta, heurística, inclusiva, lúdica, metacomunicativa, rítmica, sensório-motora e simbólica, que a nosso ver acompanham várias fases de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

As OCEPE em Lopes da Silva et al. (2016) dizem-nos que as “áreas de desenvolvimento e aprendizagem implica reconhecer que brincar é a atividade natural da criança que melhor corresponde à sua forma holística de aprender.” (p.12) As crianças ao escolherem com quem brincar, como e com o quê, possibilita à criança o poder de escolha, de tomar decisões, de se tornar mais independente e de desenvolver os seus interesses. É através do brincar que “criança exprime a sua personalidade e singularidade, desenvolve curiosidade e criatividade, estabelece relações entre aprendizagens, melhora as suas capacidades relacionais e de iniciativa e assume responsabilidades.” (p.12)

Durante a sua infância, a criança participa na atividade do brincar espontaneamente, pelo que faz parte da sua natureza. Nesta linha de pensamento, os autores Condessa & Fialho, 2010, (p.5) defendem que

É o contexto social e cultural, no entanto, que define a natureza desta atividade, daí que a natureza lúdica de uma atividade proporcione a preservação da cultura de uma região. Além disso, esta potencializa muitas das suas possibilidades de aprendizagem.

Para transmitir o património da cultura do brincar Condessa & Fialho (2010, p. 4) referem que “é preciso conhecer, compreender, explicar e valorizar a cultura através do ensino de/ pela arte, na expressão pela música, pela dança e pelo jogo”. Durante a sua infância, a criança participa na atividade do brincar espontaneamente, pelo que faz parte da sua natureza.

A Educação Física para além de se articular com as áreas e domínios curriculares, também se relaciona com a Expressão Artística, especificamente com a Música e Dança, favorecendo a vivência de situações expressivas e de movimento criativo. Além disso, na abordagem lúdica, o jogo “constitui um recurso educativo que é apresentado de forma atrativa e tem em conta os interesses e motivações das crianças.” (p.48)

As expressões artísticas, fazem desde cedo, parte da vida das crianças. Na expressão dramática

O jogo simbólico, ou brincar ao “faz de conta”, é uma atividade espontânea da criança, que se inicia muito cedo, e em que, através do seu corpo, esta recria experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utiliza livremente objetos, atribuindo-lhes múltiplos significados. O jogo simbólico desempenha um papel importante no desenvolvimento cognitivo, mas também no desenvolvimento emocional, como meio de reequilibrar os conflitos interiores da criança. (p. 55)

No que diz respeito ao subdomínio da Dança, esta relaciona-se com os movimentos e ritmos produzidos pelo corpo. As crianças, através da dança, conseguem exprimir o que sentem com a música criando formas de movimento. Ainda nas OCEPE “A dança favorece o desenvolvimento motor, pessoal e emocional, bem como o trabalho em grupo que se organiza com uma finalidade comum.” (p.60)

Com isto, é importante referir que

Com base no conhecimento e prática de situações de exploração do movimento, nas danças (sociais e tradicionais) e nos jogos tradicionais populares, deve-se estimular a aprendizagem de padrões culturais característicos da Região, de modo a desenvolver no aluno o respeito pela identidade e diversidade cultural. (CREB, 2011, p. 103)

Assim sendo, cabe à escola e aos Educadores/Professores educar a criança para a importância do brincar e do jogo, quer seja nas estratégias que implementa na sala de aula ou fora dela e na relação com os outros.

Na área da Educação Física e Artísticas o CREB (2011, p. 105) propõe para o ensino básico (1.º Ciclo) e que consideramos relevantes para o desenvolvimento da nossa temática, as seguintes competências chave:

- ✓ Praticar e conhecer jogos tradicionais populares de acordo com os padrões culturais característicos;
- ✓ Comparar as características e designação dos jogos tradicionais da Região com outras regiões do País;
- ✓ Expressar a criatividade nas atividades de ginástica e dança;
- ✓ Interpretar crítica e corretamente os acontecimentos na esfera da cultura física, compreendendo as atividades físicas e as condições da sua prática e aperfeiçoamento como elementos de elevação cultural dos praticantes e da comunidade em geral. Realizar sequências de elementos técnicos elementares da dança em coreografias individuais e ou em grupo;
- ✓ Realizar percursos de nível elementar, utilizando técnicas de orientação e respeitando as regras de organização, participação, e de preservação da qualidade do ambiente.

Em relação ao Programa, este apresenta várias competências das crianças nas sete áreas da E.E.F.M, sendo estas acessíveis a todas as crianças, de diferentes modos de execução e de aperfeiçoamento. Assim, o programa é uma referência essencial para o desenvolvimento dos alunos, na valorização da motricidade com estimulação das capacidades, construção e aperfeiçoamento das aptidões. Este apresenta e organiza os objetivos em relação às competências motoras a serem realizadas pelos alunos, a cada final de ano de escolaridade. Os objetivos gerais comuns a todos os blocos, que dizem respeito às capacidades, atitudes e valores a desenvolver no conjunto dos quatro anos são (OCP-1CEB, p. 39):

- Elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas;
- Cooperar com os companheiros nos jogos e exercícios compreendendo e aplicando as regras combinadas na turma, bem como os princípios de cordialidade e respeito na relação com os colegas e professor;
- Participar, com empenho, no aperfeiçoamento da sua habilidade nos diferentes tipos de atividades, procurando realizar as ações adequadas com correção e oportunidade.

Ainda seguindo o mesmo programa, podemos encontrar vários blocos que organizam o programa e alguns foram explorados nos nossos estágios no EPII.

No bloco 1, intitulado “Perícia e Manipulação”, diz-nos que podemos “Realizar acções motoras básicas com aparelhos portáteis, segundo uma estrutura rítmica, encadeamento ou combinação de movimentos, conjugando as qualidades da acção própria ao efeito pretendido de movimentação do aparelho.” (p. 42). Estas acções devem ser o lançar, o receber, o driblar, o pontapear, o passar e conduzir. O bloco 2 “Deslocamentos e equilíbrios”, permite “Realizar acções motoras básicas de deslocamento, no solo e em aparelhos” (p.43), sendo estas acções o rastejar, saltar, rolar, subir e descer, marchar e fazer cambalhotas. No bloco 4, intitulado “jogos”, este pretende “Participar em jogos ajustando a iniciativa própria, e as qualidades motoras na prestação, às possibilidades oferecidas pela situação de jogo e ao seu objectivo, realizando habilidades básicas e acções técnico-tácticas fundamentais, com oportunidade e correcção de movimentos” (p. 50). Em relação ao bloco 6 “Atividades rítmicas Expressivas (Dança)” este é um “Combinar deslocamentos, movimentos não locomotores e equilíbrios adequados à expressão de motivos ou temas combinados com os colegas e professor, de acordo com a estrutura rítmica e melodia de composições musicais” (p. 57). Por fim, no bloco 7 designado “Percurso na Natureza” este permite “Escolher e realizar habilidades apropriadas em percursos na natureza, de acordo com as características do terreno e os sinais de orientação, colaborando com os colegas e respeitando as regras de segurança e preservação do ambiente.” (p. 59)

Como vimos até agora, o brincar tem uma importância na vida das crianças, pois é um aspeto importante na sua educação e na sua cultura. São através destas vivências e destas pequenas transmissões, que a criança tem o “direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade, e através das quais ela aprende habilidades e apreende os comportamentos [in]adequados.” (Condessa, 2018, p.278)

A mesma autora diz nos que “nas escolas o tempo de brincar evolui ao longo das idades, tornando-se cada vez mais escasso e normalmente associado apenas aos tempos livres, sobretudo em tempo de recreio.” (p.278)

Na mesma linha de pensamento, Neto (2000) vem nos afirmar que o brincar na rua está em via de extinção e que “os hábitos quotidianos se transformaram radicalmente, os ritmos e as rotinas das crianças também” (p.1). Seguindo o mesmo raciocínio, Neto (2000) diz que

Sem a imunidade que lhe é conferida pelo jogo espontâneo, pelo encontro com outras crianças num espaço livre, onde se brinca com a terra, se inventam jogos, se vivem aventuras, a criança revela menos capacidade de defesa e adaptabilidade a novas circunstâncias. (p.2)

O autor vem valorizar a importância do brincar na rua e reforça que é um espaço de descoberta e de encontro, que se torna importante para crescer (Neto, 2000). Este ainda vem reforçar que “Esta cultura de rua é fundamental no processo de desenvolvimento da criança, nomeadamente em experiências de jogo informal e decisivas nas aquisições motoras, perceptivas e sociais.” (p. 2)

Deste modo, cada vez mais torna-se menos notório a presença de brincadeiras de rua, sendo estas realizadas em espaços fechados e onde o único espaço ao ar livre é na escola, principalmente no recreio. Este é um espaço que se insere num contexto, onde se pode aprender muitas lições para a vida, e tal como referem Pereira, Pereira e Condessa (2014) inspiradas em (Sluckin, 1981) “aprender a juntar-se a um grupo para jogar, aprender a escolher e a negociar as regras para esses jogos, saber lidar com vários tipos de personalidade e também aprender a manipular situações, de forma a tirar vantagens das mesmas.” (p. 67). É também no recreio que o papel de ensino assume importância, pois é uma zona onde a criança experimenta os seus limites, possibilitando-lhe variadas oportunidades para explorar o ambiente. (Pereira, Pereira & Condessa, 2014).

Para finalizar, podemos considerar que o recreio é um espaço muito valioso para o desenvolvimento destas atividades culturais da infância, pois proporciona momentos de interação entre as crianças, possibilitando momentos de jogos e brincadeiras, onde as crianças podem se exprimir livremente o que brincar uns com os outros.

Capítulo II

O nosso estudo



A Cultura Lúdica de Infância na Voz dos Pais (pai e mãe) das crianças do estágio

Introdução

2.1. Metodologia

2.1.1. Objetivos e Instrumentos do Estudo

2.1.2. Caracterização dos Pais inquiridos

2.1.3. Apresentação dos Resultados

Parte I: Análise das “Culturas Lúdicas de Infância” dos Pais

Parte II: Análise da questão “Culturas Lúdicas de Infância das Crianças do Estágio na Perspetiva dos Pais: Pai e Mãe

2.2. Conclusões e Discussões

Introdução

Neste capítulo, apresentaremos parte da vertente investigativa desenvolvida sobre a temática “*Revisitando as Culturas Lúdicas de Infância na Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo: delinear aprendizagens através das Expressões*”.

Seguidamente, para o aprofundamento do tema, realizamos um estudo de natureza qualitativo e quantitativo, onde serão utilizados vários instrumentos de recolha de dados como a observação e o questionário. Por fim, apresentaremos a nossa problemática de estudo e objetivo, os métodos e procedimentos, a caracterização dos nossos participantes, a análise e interpretação dos resultados desde a parte 1 - Análise das “Cultura Lúdicas de Infância” dos Pais; e a parte 2- Análise das “Culturas Lúdicas de Infância” das Crianças do Estágio na Perspetiva dos Pais: Pai e Mãe.

Por último apresentaremos as conclusões e discussão do estudo com alguns resultados alcançados no âmbito de pesquisas de artigos, livros e outros relatórios de estágio.

2.1. Metodologia

2.1.1. Objetivos e instrumento do estudo

A problemática do presente estudo tem como tema “*Revisitando as Culturas Lúdicas de Infância na Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo: delinear aprendizagens através das Expressões*”, tem com o intuito visitar a “cultura lúdica de infância” em contexto familiar. Iremos realizar um pequeno estudo, tendo em conta os seguintes objetivos, nomeadamente:

1. Caracterizar os familiares (pais; mãe e pai) inquiridos de um grupo de crianças do nosso estágio;
2. Levar os pais (mãe e pai) a relembrar as suas culturas de infância do brincar (brincadeiras e jogos de infância que requeriam práticas físicas, expressivas e/ou atividades inerentes à região);
3. Compreender a perceção dos pais (pai e mãe) sobre as culturas do brincar dos seus educandos;
4. Conhecer a perceção dos pais (pai e mãe) sobre o impacto das culturas de infância no desenvolvimento e aprendizagem da criança;

5. Comparar as lembranças e percepções das culturas de infância do brincar entre gênero/sexo.

Para este estudo, de natureza quantitativa, segundo Fortin (1996) o “método quantitativo é um processo sistemático de colheita de dados observáveis e quantificáveis.”

Para a nossa pesquisa serão utilizados instrumentos como a observação. Segundo Fortin (2009, p. 371), “o estudo de observação consiste em recolher dados por meio da observação. Constitui frequentemente o meio privilegiado de medir comportamentos humanos ou acontecimentos”. Assim, a nossa observação baseou-se na comunidade em que as escolas se inseriram, com recolhas realizadas junto dos familiares das crianças/ alunos, para se conhecer o património das culturas lúdicas de infância do(s) contexto(s) da(s) escola(s) de estágio.

Por fim, um outro instrumento que foi utilizado foi o inquérito por questionário.

É um instrumento que consiste num conjunto de “questões escritas a que se responde também por escrito” (Afonso, 2005, p.101). Este mesmo autor refere que “na construção de questionários, o objetivo principal consiste em converter a informação obtida dos respondentes em dados pré-formatados, facilitando o acesso a um número elevado de sujeitos e a contextos diferenciados” (Afonso, 2005, p.101).

O nosso questionário (**anexo 1**) foi constituído para o efeito e comportava três partes: identificação do familiar; recordação da “cultura lúdica de infância” do familiar; informações da “cultura lúdica de infância” do educando. Em cada parte, foram propostas questões abertas e fechadas.

2.1.2. Caracterização dos pais inquiridos

Foram entregues 54 questionários a familiares de crianças das escolas onde decorreram os nossos estágios pedagógicos I e II (30 no pré-escolar e 24 no 1.º ciclo), com o objetivo de pesquisar “As culturas lúdicas de Infância”, quer das crianças, quer dos seus pais (mãe e pai). Obtivemos apenas resposta a 38 questionários. No pré-escolar, obtivemos resposta de 20 pais (10 crianças - 10 pais e 10 mães), no 1.º Ciclo, tivemos respostas de 18 pais (10 crianças – 8 pais e 10 mães). Em síntese, a nossa amostra para este estudo será referente a estes 38 indivíduos.

Para a caracterização da nossa amostra iremos apresentar os dados em tabelas de frequência (Fr) e percentagem (%). Através da tabela seguinte, **tabela 1**, podemos observar a idade e o sexo dos pais do nosso estudo.

Tabela 1- Análise da Data de Nascimento e Sexo dos Pais

| Data de nascimento | | | Sexo | | |
|--------------------|-----------|-------------|-----------|-----------|-------------|
| | Fr. | (%) | | Fr | (%) |
| 1969 a 1979 | 11 | 28,9 | Masculino | 18 | 47,4 |
| 1980 - 1989 | 22 | 57,9 | Feminino | 20 | 52,6 |
| 1990 - 1999 | 5 | 13,2 | Total | 38 | 100 |
| Total | 38 | 100 | | | |

Ao analisarmos a **tabela 1**, podemos verificar que a maioria dos pais apresenta idades compreendidas entre os 40 a 31 anos (57,9%), seguindo-se as idades compreendidas entre os 51 a 41 anos de idade (28,9%). Podemos afirmar que são, maioritariamente, pais jovens. Em relação ao sexo, estes estão muito próximos um do outro, mas dá-se destaque ao sexo feminino com 52,6%, seguindo-se o sexo masculino com 47,4%.

Tabela 2- Análise da habilitação académica e profissão dos pais

| Habilitação académica | Fr | (%) | Profissão | Fr | (%) |
|-----------------------|-----------|-------------|---------------------------|-----------|-------------|
| 1.º Ciclo | 3 | 7,9 | Setor primário | 2 | 5,3 |
| 2.º Ciclo | 15 | 39,5 | Setor secundário | 5 | 13,2 |
| 3.º Ciclo | 8 | 21,1 | Setor terciário | 23 | 60,5 |
| Ensino secundário | 12 | 31,6 | Doméstica/Desempregada(o) | 8 | 21,1 |
| Ensino Superior | 0 | 0 | Total | 38 | 100 |
| Total | 38 | 100 | | | |

Com a apresentação da **tabela 2**, verificamos que é um grupo onde predomina o nível de escolaridade, o 2.º ciclo com 39,5% de resposta, seguindo-se o ensino secundário com 21,1%. A nível de profissões é o sector terciário que apresenta mais percentagem, nomeadamente 60,5% perseguindo-se a doméstica/desempregada(o) com 21,1%.

Tabela 3- Análise da sua residência e da residência onde passaram a sua infância

| Residência | Fr | (%) | Local onde passaram a sua infância | Fr | (%) |
|----------------|----|------|------------------------------------|----|------|
| Ribeira Grande | 20 | 52,6 | Ribeira Grande | 16 | 42,1 |
| Ponta Delgada | 17 | 44,7 | Ponta Delgada | 19 | 50 |
| Lagoa | 1 | 2,6 | Lagoa | 1 | 2,6 |
| Total | 38 | 100 | Vila Franca | 2 | 5,3 |
| | | | Total | 38 | 100 |

Ao observarmos a **tabela 3**, vemos que a residência atual mais predominante é o concelho da Ribeira Grande com 52,6%, seguindo-se Ponta Delgada com 44,7%. Já no local onde os pais passaram a sua infância há uma troca de concelhos, onde o concelho de Ponta Delgada foi o que teve mais destaque com 50%, seguindo-se o da Ribeira Grande com 42,1%.

2.1.3. Apresentação dos Resultados

De seguida, iremos apresentar e analisar os dados obtidos nas respostas ao inquérito por questionário, apresentados em tabelas e gráficos de frequência (Fr) e percentagem (%).

Parte 1 – Análise das “Culturas lúdicas de Infância” dos Pais

Tabela 4- Como Ocupava os tempos Livres na Infância, análise por sexo

| O que mencionaram: | Masculino (Pai) | | Feminino (Mãe) | | Total (Pais) | |
|-----------------------------|-----------------|------|----------------|-----|--------------|------|
| | Fr | (%) | Fr | (%) | Fr | (%) |
| “a brincar” | 5 | 27,8 | 10 | 50 | 15 | 39,5 |
| “ver televisão” | 0 | 0 | 3 | 15 | 3 | 7,9 |
| “a ler” | 0 | 0 | 2 | 10 | 2 | 5,3 |
| “ir à praia” | 0 | 0 | 1 | 5 | 1 | 2,6 |
| “brincar na rua” | 5 | 27,8 | 6 | 30 | 11 | 28,9 |
| “ajudar a mãe” | 0 | 0 | 5 | 25 | 5 | 13,2 |
| “brincar à bola com amigos” | 9 | 50 | 0 | 0 | 9 | 23,7 |

| | | | | | | |
|----------------------------------|---|------|---|------|---|------|
| “jogar ao pião” | 5 | 27,8 | 0 | 0 | 5 | 13,2 |
| “brincar às escondidas” | 1 | 5,6 | 6 | 30 | 7 | 18,4 |
| “brincar às apanhadas” | 5 | 27,8 | 3 | 15,7 | 8 | 21,1 |
| “jogar às cartas” | 0 | 0 | 3 | 15 | 3 | 7,9 |
| “brincar às bonecas” | 0 | 0 | 7 | 35 | 7 | 18,4 |
| “brincar às casinhas” | 0 | 0 | 4 | 20 | 4 | 10,5 |
| “brincar com os irmãos” | 1 | 5,6 | 1 | 5 | 2 | 5,3 |
| “brincar às escolas” | 0 | 0 | 3 | 15 | 3 | 7,9 |
| “Saltar à corda” | 0 | 0 | 4 | 20 | 4 | 10,5 |
| “Jogar a macaca” | 0 | 0 | 2 | 10 | 2 | 5,3 |
| “Carrinhos de esferas” | 3 | 16,7 | 0 | 0 | 3 | 7,9 |
| “Brincar as corridas” | 2 | 11,1 | 0 | 0 | 2 | 5,3 |
| “Pneus de carro a rolar na cana” | 1 | 5,6 | 0 | 0 | 1 | 2,6 |
| “Fazer os brinquedos” | 1 | 5,6 | 0 | 0 | 1 | 2,6 |
| “Jogar ao elástico” | 0 | 0 | 5 | 25 | 5 | 13,2 |
| “Andar de cavalo” | 1 | 5,6 | 0 | 0 | 1 | 2,6 |
| “Brincar com amigos de rua” | 6 | 33,3 | 2 | 10 | 8 | 21,1 |

Nas respostas à questão aberta de como ocupavam os tempos livres, após a análise de conteúdo obtivemos 24 respostas diferentes, umas mais mencionadas pelos indivíduos do sexo masculino (pais) e outras pelo sexo feminino (mães). Através da **tabela 4**, podemos observar a negrito, as brincadeiras mais escolhidas por ambos os sexos, as mais escolhidas pelos pais e as mais escolhidas pelas mães. Assim, os pais diferenciam-se, por jogar mais à bola com os amigos (50%), jogar ao pião (27,8%) e brincar com os carrinhos de esfera (16,7%). As mães brincavam mais às bonecas (35%), jogar ao elástico (25%) e ajudar à mãe (25%).

As brincadeiras em comum que mais se destacam entre os sexos, que tem maior percentagem no sexo feminino são “brincar” e o “brincar na rua” com 50% e 30% de respostas para o sexo feminino e 27,8% (para cada) para o sexo masculino. Segue-se o “brincar às escondidas” com 30% de resposta do sexo feminino e 5,6% do sexo masculino e o “brincar às apanhadas” com 27,8% no sexo masculino e 15,7% o sexo feminino.

Tabela 5- Brincadeiras que melhor recorda, análise por sexo

| O que mencionaram | Masculino (Pai) | | Feminino (Mãe) | | Total (Pais) | |
|---------------------------|-----------------|------|----------------|-----|--------------|------|
| | Fr | (%) | Fr | (%) | Fr | (%) |
| Pião | 16 | 88,9 | 5 | 25 | 21 | 55,3 |
| Corridas | 9 | 50 | 7 | 35 | 16 | 42,1 |
| Saltar à corda | 1 | 5,6 | 17 | 85 | 18 | 47,4 |
| Rodas cantadas | 0 | 0 | 4 | 20 | 4 | 10,5 |
| Br. bandas e filarmónicas | 1 | 5,6 | 0 | 0 | 1 | 2,6 |
| Dançar (d. Terra) | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Carrinhos de esfera | 11 | 61,1 | 2 | 10 | 13 | 34,2 |
| Brincar as lutas | 5 | 27,8 | 0 | 0 | 5 | 13,2 |
| Loto | 1 | 5,6 | 0 | 0 | 1 | 2,6 |
| Jogo anel | 1 | 5,6 | 13 | 65 | 14 | 36,8 |
| Apanhadas | 12 | 66,7 | 16 | 80 | 28 | 73,7 |
| Saltar elásticos | 0 | 0 | 14 | 70 | 14 | 36,8 |
| Jogo das cadeiras | 1 | 5,6 | 3 | 15 | 4 | 10,5 |
| Br. Casamentos | 1 | 5,6 | 2 | 10 | 3 | 7,9 |
| Jogo stop | 3 | 16,7 | 10 | 50 | 13 | 34,2 |
| Andar bicicleta | 13 | 72,2 | 6 | 30 | 19 | 50 |
| Construir brinquedos | 5 | 27,8 | 1 | 5 | 6 | 15,8 |
| Cartas | 6 | 33,3 | 5 | 25 | 11 | 28,9 |
| Jogo das pedrinhas | 8 | 44,4 | 13 | 65 | 21 | 55,3 |
| Escondidas | 9 | 50 | 9 | 45 | 18 | 47,4 |
| Saltar a macaca | 1 | 5,6 | 14 | 70 | 15 | 39,5 |
| Jogo la vai a mosca | 3 | 16,7 | 6 | 30 | 9 | 23,7 |
| Br. casinhas | 1 | 5,6 | 3 | 15 | 4 | 10,5 |
| Jogo queimado | 6 | 33,3 | 8 | 40 | 14 | 36,8 |
| Subir a arvores | 6 | 33,3 | 1 | 5 | 7 | 18,4 |
| Lançar papagaio | 1 | 5,6 | 0 | 0 | 1 | 2,6 |
| Damas | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Berlindes e caricas | 11 | 61,1 | 4 | 20 | 15 | 39,5 |
| Policias e ladroes | 2 | 11,1 | 2 | 10 | 4 | 10,5 |

| | | | | | | |
|-------------------|-----------|-------------|----------|-----------|-----------|-----------|
| Saltar ao eixo | 0 | 0 | 5 | 25 | 5 | 13,2 |
| Barra do lenço | 1 | 5,6 | 5 | 25 | 6 | 15,8 |
| Br. profissões | 0 | 0 | 1 | 5 | 1 | 2,6 |
| Jogar futebol | 17 | 94,4 | 2 | 10 | 19 | 50 |
| Andar de patins | 1 | 5,6 | 2 | 10 | 3 | 7,9 |
| Jogos eletrónicos | 1 | 5,6 | 0 | 0 | 1 | 2,6 |
| Puzzles | 2 | 11,1 | 1 | 5 | 3 | 7,9 |

Para a pergunta “que brincadeiras melhor recorda”, tivemos diversas respostas apresentadas na tabela acima (**tabela 5**). Enumeramos algumas das “brincadeiras” que mais se distinguem entre género/sexo, que se encontram destacadas a negrito.

Deste modo, destacamos que para as mães, escolheram as brincadeiras de saltar à corda com 85%, seguindo-se o jogo de saltar ao elástico e o jogo da macaca com 70% de escolha, depois o jogo do anel com 65% e, por fim, o jogo do STOP com 50% de resposta. Para os pais, temos as brincadeiras com maior percentagem a brincadeira de jogar futebol com 94,4%, seguindo-se o jogo do pião com 88,9%. Já a brincadeira carrinhos de esfera e o jogo dos berlindes e caricas apresentam uma percentagem de 61,1% e, por fim, o brincar às lutas com 27,8% de resposta.

Em relação às “brincadeiras” semelhantes entre género/sexo verificamos que as brincadeiras que mais recordam são as “corridas” com 50% do sexo masculino e 35% do sexo feminino; as “apanhadas” 66,7% do sexo masculino e 80% do sexo feminino; “andar de bicicleta” 72,2% do sexo masculino e 30% do sexo feminino; “jogo das pedrinhas” 44,4% sexo masculino e 65% sexo feminino; o “jogo das escondidas” com 50% sexo masculino e 45% sexo feminino e “jogo do queimado” 33,3% do sexo masculino e 40% do sexo feminino, sendo esses últimos dois jogos muito recordados por ambos, mães e pais.

Algumas das mães, ao contrário dos pais, mencionaram que ocupavam tempo livre a ver TV (15%), a ler (10%). A referência a jogos de mesa e tabuleiro, foi inferior à esperada com referências parecidas entre homens e mulheres (jogar às cartas; puzzle; loto), destacando-se o facto de ninguém referiu o jogo das damas e as danças da terra.

Passando agora à análise das questões com que é que os pais brincavam, onde brincavam e como eram os brinquedos dos pais, vamos apresentar os gráficos (1, 2 e 3) correspondentes as estas questões, seguindo-se de uma análise geral dos mesmos.

Gráfico 1-Análise do gráfico de com quem os pais brincavam

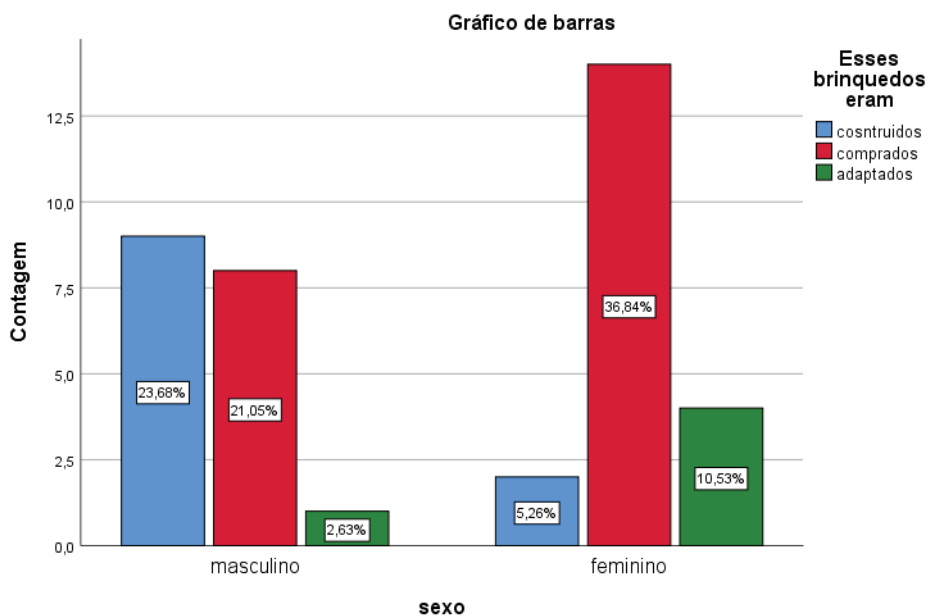


Gráfico 2-Análise do espaço onde brincavam os pais

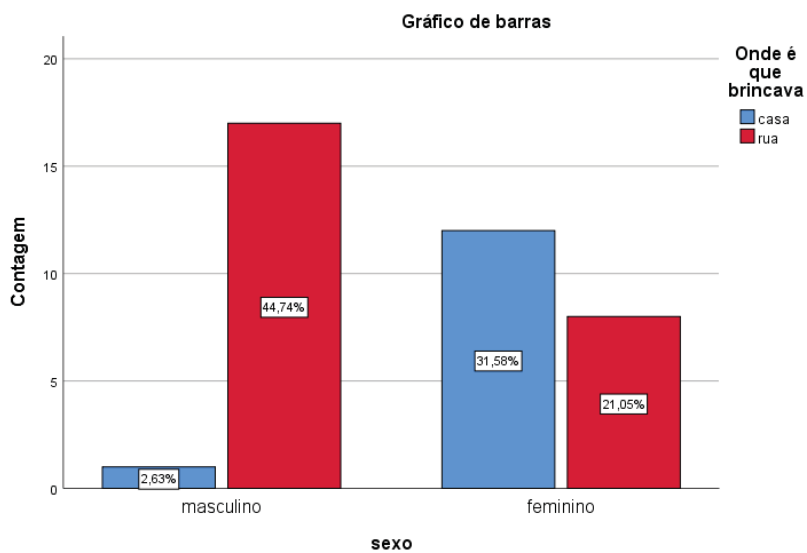
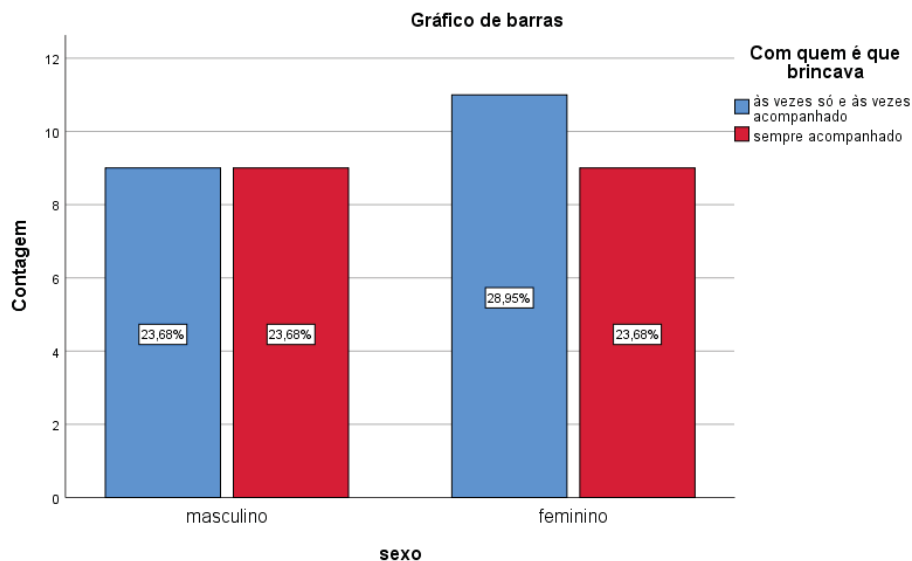


Gráfico 3-Análise de como eram os brinquedos



Através do **gráfico 1**, verificamos que o sexo masculino se mantém igual a nível de com quem é que brincavam, quer seja a resposta “às vezes só e às vezes acompanhado”, ou quer seja a resposta “sempre acompanhado”, com uma percentagem de 23,68%. Já no sexo feminino, nota-se uma ligeira diferença, destacando-se com 28,95% a resposta “às vezes só e às vezes acompanhado”.

Com o **gráfico 2**, é possível verificar que os indivíduos do sexo masculino brincavam mais na rua e os do sexo feminino brincavam mais em casa, embora haja uma diferença em comparação dos dois sexos e seja possível ver que, no sexo feminino, há também quem brincasse na rua.

Com o **gráfico 3**, apresentamos alguns dados sobre o tipo de brinquedos, em função da sua origem – construção, compra ou adaptação. Todas as opções foram mencionadas mas, a construção é mais referida pelos pais e o consumo, ou adaptação pelas mães.

Passando agora para a análise das companhias habituais do brincar e os brinquedos mais utilizados, segue-se a informação revelada nas tabelas 6 e 7.

Tabela 6- Companhias habituais do brincar

| Companhias do brincar | |
|----------------------------------|----------------------------------|
| Masculino | Feminino |
| Pai – 20% | Pai – 80% |
| Mãe – 20% | Mãe – 80% |
| Avó – 0% | Avó – 100% |
| Avô - 0% | Avô - 0% |
| Irmãos – 45,5% | Irmãos – 54,5% |
| Tios(as) – 100% | Tios(as) - 0% |
| Primos(as) – 50% | Primos(as) – 50% |
| Amigos de rua – 48,4% | Amigos de rua – 51,6% |
| Colegas de escola – 47,8% | Colegas de escola – 52,2% |

Ao observarmos a **tabela 6**, registamos que as companhias mais habituais do brincar dos pais eram os amigos de rua (48,4% e 51,6%), os colegas de escola (47,8% e 52,2%) e os irmãos (45,5% e 54,5%). Verificamos também, que a companhia do pai e da mãe, é mais mencionada para o sexo feminino do que para o masculino (20% para o pai e mãe do sexo masculino e 80% para o pai e mãe do sexo feminino). Também podemos ver que o avô não contou com nenhuma menção e a avó é que foi muito referida pelo sexo feminino.

Tabela 7- Brinquedos mais utilizados nas brincadeiras dos pais, análise por sexo

| Brinquedos mais utilizados nas Brincadeiras | |
|--|-----------------------|
| Masculino (Pai) | Feminino (Mãe) |
| 94,4% - Bola | 65% - Bonecas |
| 61,1% - Pião | 40% - Corda |
| 22,2% - Bicicleta | 40% - Elástico |
| 22,2% - Berlindes | 20% - Bola |
| 16,7% - Carros de Esferas | 20% - Pedras |
| 16,7% - Pedras | 20% - Patins |
| 11,1% - Bolas feitas de peúgas | 15% - Berlindes |
| 11,1% - Carros de Carrilhos | 15% - Bicicleta |
| 11,1% - Caricas | 15% - Cartas |

| | |
|----------------------|--------------------------|
| 5,6% - Patins | 10% - Louças Plástico |
| 5,6% - Bola de Tênis | 5% - Brinquedos de Barro |
| 5,6% - Botões | 5% - Carros de Esferas |
| | 5% - Lenço |
| | 5% - Molas de Roupas |
| | 5% - Peluches |
| | 5% - Quadro de Ardósia |
| | 5% - Roupas da Mãe |
| | 5% - Barbies |

A **tabela 7**, apresenta uma ordem decrescente dos brinquedos que eram mais utilizados nas brincadeiras dos pais. Deste modo, e consultando a tabela, observamos que para o sexo masculino os brinquedos mais utilizados são a bola (94,4%), o pião (61,1%), a bicicleta e os berlindes (ambos com 22,2%). No sexo feminino os brinquedos mais recordados são as bonecas (65%), a corda e o elástico com 40% de resposta. Para além, desses brinquedos, destacados na tabela, podemos observar que há brinquedos mencionados que eram utilizados por ambos os sexos, embora com menor referência, como por exemplo os carros de esfera com 16,7% no sexo masculino e 5% no sexo feminino, as pedras com 16,7% no sexo masculino e 20% no sexo feminino, os patins com 5,6% no sexo masculino e 20% no sexo feminino e por fim os carrinhos de esfera com 16,7% no sexo masculino e 5% no sexo feminino.

Iremos analisar agora os tempos de brincadeiras dos pais em tempo de escola, ao fim de semana e durante as férias. Esta análise será apresentada com 3 gráficos de barra e no final estará uma análise geral dos gráficos.

Gráfico 4- Quanto tempo brincava por dia durante a semana

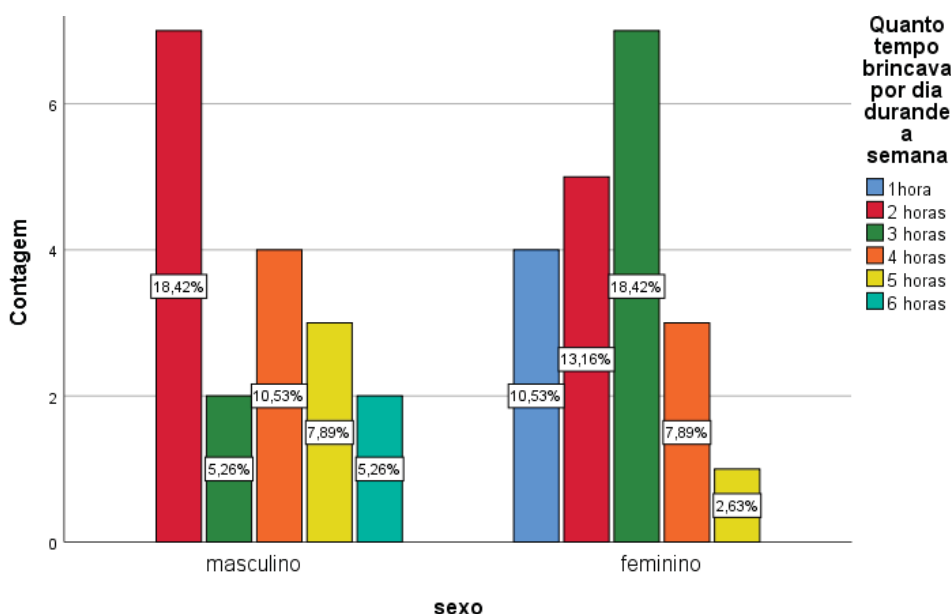


Gráfico 5-Tempo de brincadeira durante o fim de semana

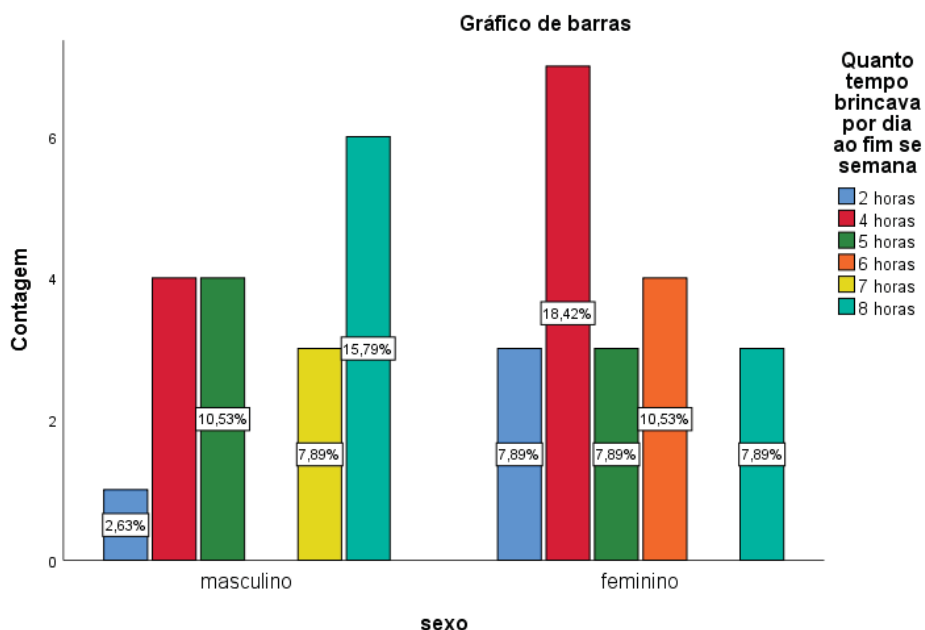
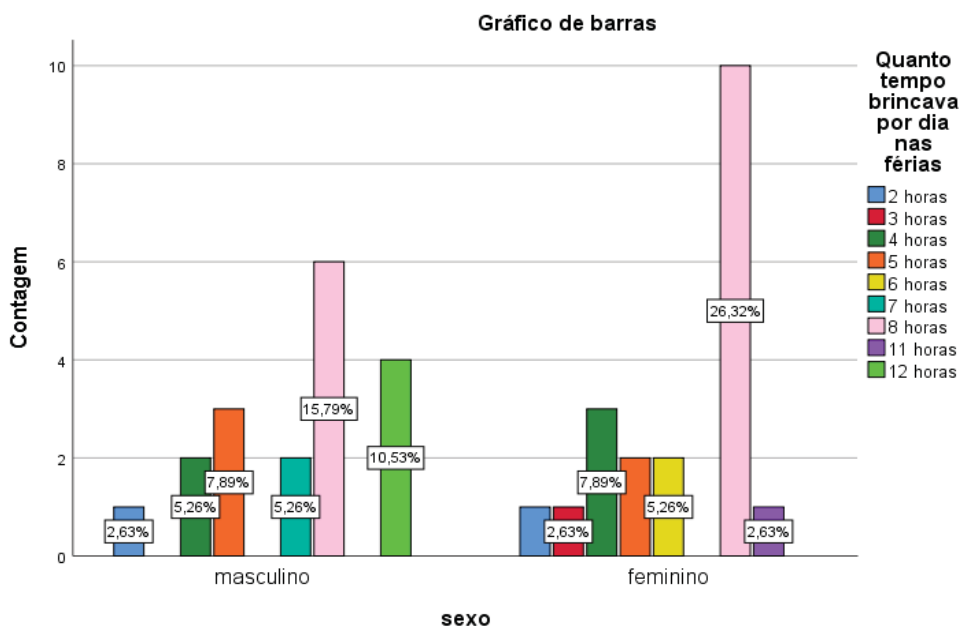


Gráfico 6-Tempo de brincadeira durante as férias



Com a apresentação dos **gráficos 4, 5 e 6** podemos dizer, de um modo geral, que o tempo de brincadeira, em tempo de escola, era pouco durante a semana, onde brincavam duas a três horas por dia e durante o fim de semana, já brincavam mais algumas horas desde quatro a oito horas por dia, por ambos os sexos. Por fim, era durante as férias que os pais tinham mais tempo para brincar, sendo que os dois sexos responderam oito horas por dia.

Agora passaremos à tabela seguinte, sobre a importância das brincadeiras para a vida dos pais, desde o seu crescimento como pessoa, no seu contato e na relação com os outros, o conhecimento das suas vivências e costumes da sua terra e na possibilidade de as transmitir aos mais novos sobre a sua cultura do brincar.

Tabela 8- Importância das Brincadeiras para a sua vida como adulto a diferentes Níveis (%)

| “Considera que essas brincadeiras tiveram importância para a sua vida como adulto...” | | Muito Importante | Importante | Pouco Importante | Sem Importância |
|---|-----------------|------------------|------------|------------------|-----------------|
| Crescimento como Pessoa | Masculino (Pai) | 50% | 38,9% | 5,6% | 5,6% |
| | Feminino (Mãe) | 50% | 50% | 0% | 0% |
| No contato e na sua relação com as outras pessoas | Masculino (Pai) | 50% | 38,9% | 5,6% | 5,6% |
| | Feminino (Mãe) | 75% | 25% | 0% | 0% |
| Conhecimento das vivências e costumes da sua terra | Masculino (Pai) | 55,6% | 33,3% | 5,6% | 5,6% |
| | Feminino (Mãe) | 55% | 40% | 5% | 0% |
| Possibilidade de as transmitir aos mais novos | Masculino (Pai) | 61,1% | 27,8% | 5,6% | 5,6% |
| | Feminino (Mãe) | 55% | 35% | 5% | 5% |

Depois de apresentar a **tabela 8**, verificamos que a percepção de ambos os sexos, pai e mãe, é de que as brincadeiras do seu tempo tiveram importância para a sua vida como adulto. Dando mais atenção à escolha do “muito importante”, verificamos que há uma diferença nas escolhas por ambos os sexos, onde o pai considera “muito importante” a possibilidade de as transmitir aos mais novos (61,1%) e a mãe considera “muito importante” no contacto e na relação com as outras pessoas (75%). A apreciação mais equitativa entre os sexos, é quando ambos dizem que as brincadeiras tiveram importância no seu crescimento como pessoa (50%). As brincadeiras que tiveram importância pelo conhecimento das vivências e costumes da sua terra, tiveram uma ligeira diferença nas respostas com 55,6% para o sexo masculino e 55% para o sexo feminino.

Parte 2 – Análise da questão “Culturas Lúdicas de Infância” das Crianças do Estágio na
Perspetiva dos Pais: Pai e Mãe

As tabelas seguintes (**tabela 9, 10 e 11**) apresentam resultados de como os educandos ocupavam os tempos livres, as brincadeiras que mais brincavam e os brinquedos mais utilizados.

De um modo geral, não se registaram grande diferenças muito acentuadas nas opiniões dos pais, da forma de como os seus filhos e filhas passam os seus tempos livres e as brincadeiras que são mais utilizados por eles.

Apresentamos agora as tabelas, seguindo-se uma análise geral das mesmas.

Tabela 9- Perspetivas dos pais: como o seu educando ocupa os seus tempos livres, análise por sexo (%)

| O que mencionaram | Menino | | Menina | | Total crianças |
|----------------------------|--------|------|--------|------|----------------|
| | (%) | | (%) | | (%) |
| | Pai | Mãe | Pai | Mãe | Pais |
| “a brincar” | 30 | 27,3 | 37,5 | 37,3 | 31,6 |
| “ver televisão” | 50 | 54,5 | 25 | 44,4 | 44,7 |
| “Brincar com brinquedos” | 20 | 9,1 | 12,5 | 0 | 10,5 |
| “pintar” | 0 | 0 | 37,5 | 33,3 | 15,8 |
| “Plasticina” | 0 | 0 | 25 | 0 | 5,3 |
| “jogos tablet” | 50 | 54,5 | 12,5 | 11,1 | 34,2 |
| “jogos telemóvel” | 40 | 27,3 | 25 | 22,2 | 28,9 |
| “brincar com amigo na rua” | 0 | 0 | 0 | 11,1 | 2,6 |
| “brincar ao ar livre” | 20 | 0 | 0 | 0 | 5,3 |
| “brincar com primos” | 10 | 18,2 | 12,5 | 11,1 | 13,2 |
| “ir às piscinas” | 0 | 9,1 | 0 | 0 | 2,6 |
| “brincar nos parques” | 0 | 0 | 12,5 | 11,1 | 5,6 |
| “jogo apanhadas” | 0 | 18,2 | 0 | 0 | 5,3 |
| “ginástica rítmica” | 0 | 0 | 0 | 11,1 | 2,6 |
| “andar de bicicleta” | 20 | 36,4 | 0 | 11,1 | 18,4 |
| “jogar à bola” | 40 | 54,5 | 0 | 11,1 | 28,9 |

| | | | | | |
|------------------------|----|------|------|------|------|
| “trabalhos manuais” | 0 | 9,1 | 12,5 | 0 | 5,3 |
| “puzzle” | 0 | 9,1 | 37,5 | 33,3 | 18,4 |
| “jogos legos” | 0 | 9,1 | 0 | 0 | 2,6 |
| “Animais domésticos” | 10 | 18,2 | 0 | 0 | 7,9 |
| “bonecas” | 0 | 0 | 62,5 | 55,6 | 26,3 |
| “ler livros” | 0 | 9,1 | 0 | 11,1 | 7,9 |
| “jogar às cartas” | 0 | 9,1 | 0 | 0 | 2,6 |
| “brincando com louças” | 0 | 0 | 12,5 | 11,1 | 5,3 |
| “jogos no computador” | 20 | 9,1 | 37,5 | 44,4 | 26,3 |
| “Jogo do queimado” | 0 | 0 | 2,5 | 11,1 | 5,3 |
| “praticar desporto” | 0 | 0 | 0 | 11,1 | 2,6 |
| “natação” | 0 | 0 | 0 | 11,1 | 2,6 |

Tabela 10- Perspetivas dos pais: Que brincadeiras o seu educando mais brinca, análise por sexo (%)

| O que mencionaram | Menino | | Menina | | Total crianças |
|-------------------------|--------|------|--------|------|----------------|
| | (%) | | (%) | | (%) |
| | Pai | Mãe | Pai | Mãe | Pais |
| Brincar com carros | 20 | 27.3 | 0 | 0 | 13.2 |
| Brincar com bonecos | 10 | 18.2 | 0 | 11.1 | 10.5 |
| Brincar com bicicleta | 20 | 27.3 | 0 | 11.1 | 15.8 |
| Brincar no quintal | 0 | 9.1 | 0 | 0 | 2.6 |
| Brincar faz de conta | 0 | 0 | 50 | 44.4 | 21.1 |
| Brincar a ver televisão | 30 | 36.4 | 12.5 | 0 | 21.1 |
| Brincar com puzzle | 0 | 9.1 | 25 | 22.2 | 13.2 |
| Brincar ao queimado | 0 | 0 | 12.5 | 11.1 | 5.3 |
| Brincar às corridas | 0 | 0 | 12.5 | 11.1 | 5.3 |
| Brincar às escondidas | 0 | 0 | 12.5 | 22.2 | 7.9 |
| Pintar desenhos | 10 | 0 | 25 | 33.3 | 15.8 |
| Brincar com tablet | 20 | 27.3 | 25 | 0 | 18.4 |
| Brincar às apanhadas | 0 | 9.1 | 0 | 11.1 | 5.3 |
| Brincar com bola | 60 | 63.6 | 0 | 0 | 34.2 |
| Brincar com telemóvel | 10 | 9.1 | 12.5 | 0 | 7.9 |

| | | | | | |
|---------------------|----|------|-------------|-------------|------|
| Brincar com barbies | 0 | 0 | 25 | 33.3 | 13.2 |
| Andar trotinete | 0 | 0 | 12.5 | 11.1 | 5.3 |
| Ler livros | 0 | 0 | 12.5 | 11.1 | 5.3 |
| Jogar futebol | 40 | 18.2 | 0 | 0 | 15.8 |
| Andar patins | 0 | 9.1 | 12.5 | 11.1 | 7.9 |
| Contar histórias | 0 | 9.1 | 0 | 0 | 2.6 |
| Tocar música | 10 | 0 | 0 | 0 | 2.6 |

Tabela 11- Perspetivas dos pais: brinquedos mais utilizados (%)

| O que mencionaram | Meninos | | Meninas | | Total crianças |
|-------------------|-----------|-------------|-------------|-------------|----------------|
| | (%) | | (%) | | (%) |
| | Pai | Mãe | Pai | Mãe | Pais |
| Bolas | 70 | 45.5 | 0 | 0 | 31.6 |
| Cartas | 0 | 18.2 | 0 | 0 | 5.3 |
| Jogos eletrónicos | 20 | 18.2 | 0 | 0 | 10.5 |
| Bonecas | 0 | 0 | 7.5 | 77.8 | 34.2 |
| Loiças | 0 | 0 | 12.5 | 11.1 | 5.3 |
| Livros | 0 | 0 | 25 | 22.2 | 10.5 |
| Tablet | 40 | 36.4 | 0 | 22.2 | 26.3 |
| Jogos | 0 | 0 | 12.5 | 11.1 | 5.3 |
| Puzzle | 10 | 9.1 | 14.3 | 33.3 | 18.4 |
| Pinturas | 0 | 0 | 37.5 | 55.6 | 21.1 |
| Telemóvel | 30 | 18.2 | 12.5 | 0 | 15.8 |
| Computador | 0 | 0 | 0 | 22.2 | 5.3 |
| Carros | 40 | 45.5 | 0 | 0 | 23.7 |
| Plasticina | 0 | 0 | 12.5 | 11.1 | 5.3 |
| Bicicleta | 20 | 18.2 | 12.5 | 0 | 13.2 |
| Jogos didáticos | 10 | 0 | 0 | 0 | 2.6 |
| Playstation | 20 | 9.1 | 0 | 0 | 7.9 |
| Patins | 0 | 0 | 25 | 0 | 5.3 |

Após a visualização das tabelas, podemos dizer que para ambos os pais, os seus filhos, independentemente do sexo, passam muito tempo a ver televisão (44.7%), **ver tabela 9**. Os meninos passam mais tempo no tablet (50% pai; 54.5% mãe), no telemóvel (40% pai; 27.3% mãe) e ver televisão (50% pai; 54.5% mãe). Já as meninas passam mais tempo no computador (37.5% pai; 44.4% mãe).

Ainda na **tabela 9**, podemos verificar que os pais atribuem às meninas, em geral, o brincar (37.5% pai; 37.3% mãe) e em específico o brincar em jogos de puzzle (37.5% pai; 33.3% mãe) e o brincar em atividades de Expressão Artística como o pintar, a plasticina e o faz de conta). Já para os meninos, os pais atribuem o brincar com brinquedos (20% pai; 9.1% mãe), andar de bicicleta (20% pai; 36.4% mãe), o brincar com os primos (10% pai; 18.2 mãe) e o brincar com animais domésticos (10% pai; 18.2 mãe).

Ainda de um modo geral, e segundo a opinião dos pais, as crianças passam mais tempo a ver televisão, a jogar no tablet ou a brincar. Realçamos aqui (**tabela10**) para o brincar com a bola (60% pai; 63.6% mãe) com mais percentagem para os meninos e o brincar ao faz de conta (50% pai; 44.4% mãe) com mais percentagem para as meninas.

Em geral, para os pais, há diferenças nas brincadeiras consoante ao género dos seus filhos. Ao ver a **tabela 11**, vemos que as meninas brincam mais com bonecas (50% pai; 44.4% mãe), livros (25% pai; 22.2% mãe), puzzle (14.3% pai; 33.3% mãe) e os meninos brincam mais com bolas (60% pai; 63.6% mãe), jogos didáticos (10% pai; 0% mãe) e playstation (20% pai; 9.1% mãe).

A apresentando agora as tabelas seguintes (**12, 13 e 14**), estas enquadram as brincadeiras no contexto de espaço e interação com outros.

Tabela 12- Perspetivas dos pais: Com quem brinca o seu educando, análise por sexo (%)

| O que mencionaram | Menino | | Menina | | Total crianças |
|------------------------------------|--------|------|--------|------|----------------|
| | (%) | | (%) | | (%) |
| | Pai | Mãe | Pai | Mãe | Pais |
| Sempre só | 0 | 9.1 | 0 | 0 | 2.6 |
| Às vezes só e às vezes acompanhado | 70 | 81.8 | 100 | 88.9 | 84.2 |
| Sempre acompanhado | 30 | 9.1 | 0 | 11.1 | 13.2 |

Tabela 13- Perspetivas dos pais: companhias habituais do brincar, análise por sexo (%)

| O que mencionaram | Menino | | Menina | | Total crianças |
|-------------------|--------|------|--------|------|----------------|
| | (%) | | (%) | | (%) |
| | Pai | Mãe | pai | Mãe | Pais |
| Pai | 50 | 45.5 | 50 | 44.4 | 47.4 |
| Mãe | 60 | 63.6 | 62.5 | 66.7 | 63.2 |
| Irmãos | 50 | 54.4 | 25 | 22.2 | 39.5 |
| Avós | 20 | 18.2 | 12.5 | 11.1 | 15.8 |
| Tios | 10 | 9.1 | 25 | 22.2 | 15.8 |
| Primos | 30 | 36.4 | 50 | 44.4 | 39.5 |
| Amigos | 50 | 27.3 | 37.5 | 33.3 | 36.8 |

Tabela 14- Perspetivas dos pais: Onde brinca o seu educando, análise por (%)

| O que mencionaram | Menino | | Menina | | Total crianças |
|-------------------|--------|------|--------|------|----------------|
| | (%) | | (%) | | (%) |
| | Pai | Mãe | pai | Mãe | Pais |
| Casa | 80 | 100 | 100 | 88.9 | 92.1 |
| Quintal | 40 | 36.4 | 12.5 | 22.2 | 28.9 |
| Rua | 0 | 0 | 25 | 33.3 | 13.2 |
| Recreio | 30 | 45.5 | 25 | 33.3 | 34.2 |

De um modo geral, e consultando a **tabela 12**, as crianças, independentemente do seu sexo, brincam ora só, ora acompanhados.

Quanto à interação, a tabela 13, mostra-nos que, as crianças brincam com a família mais próxima (primeiro com a mãe, segundo com pai, terceiro com os irmãos ou primos e quarto com amigos). Generalizando os sexos, os meninos brincam mais com os irmãos e as meninas brincam mais com os primos.

Podemos verificar (**tabela 14**) que, segundo os pais, as crianças brincam mais em espaço fechados (em casa) e no espaço exterior é no recreio da escola que mais brincam. Na rua, espaço

que antigamente era mais ocupado pelos rapazes, no nosso contexto foi mais atribuído às brincadeiras das meninas.

Curiosamente, mas de acordo com as brincadeiras e brinquedos que foram mencionados como mais utilizados, todos os pais referem que os brinquedos dos seus filhos, independentemente do sexo, são comprados e nunca construídos ou adaptados. O que nos remete para uma cultura do brincar muito associada à sociedade do consumo, ao sedentarismo e à globalização das brincadeiras/brinquedos.

Passando à última tabela do nosso estudo (**tabela 15**), esta vai nos dizer as opiniões dos pais em relação à importância das brincadeiras dos seus filhos para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Tabela 15- Perspetivas pais: Importância das brincadeiras para o desenvolvimento e aprendizagem do educando

| “Elevada Importância dada às Brincadeiras” para o desenvolvimento e Aprendizagem dos seus Filhos- Meninos e Meninas | Menino | | Menina | | Total crianças |
|---|-----------|-------------|------------|------------|----------------|
| | (%) | | (%) | | (%) |
| | Pai | Mãe | Pai | Mãe | Pais |
| Crescimento como Pessoa | 70 | 72,7 | 100 | 100 | 84,2 |
| No contato e na sua relação com as outras pessoas | 90 | 81,8 | 100 | 100 | 92,1 |
| Conhecimento das vivências e costumes da sua terra | 7,4 | 63,6 | 75 | 100 | 73,6 |
| Possibilidade de as transmitir aos mais novos | 60 | 63,7 | 100 | 100 | 79 |

Com a apresentação da **tabela 15**, e ao contrário das análises realizadas anteriormente, observamos que a perspetiva dos pais das crianças/ alunos do nosso estágio sobre a importância da brincadeira para os filhos, em função do sexo dos seus filhos, varia sobretudo na importância das brincadeiras para o conhecimento das vivências e brincadeiras sobre os costumes da terra e apresenta aqui a maior distinção entre pais e mães.

Os pais (sexo masculino) dos meninos consideram que as brincadeiras não transmitem a cultura lúdica do seu povo. A opinião dos pais nas restantes categorias é mais uniforme, valorizando sempre a importância das brincadeiras no crescimento, na interação e transmissão das interações das suas filhas meninas. Para os filhos meninos, esta importância é menos relevante.

2.2 Conclusões e Discussão

Neste presente momento, depois de apresentarmos e analisarmos os dados obtidos, é importante fazermos uma conclusão geral, de modo a haver uma reflexão sobre os objetivos que foram inicialmente propostos.

No primeiro objetivo (caracterizar os familiares (pais; pai e mãe) inquiridos de um grupo de crianças do nosso estágio), inferimos que houve uma grande participação dos pais na realização do questionário, havendo uma ligeira diferença no sexo feminino com mais adesão. O grupo dos pais é considerado um grupo jovem e está centrado nos dois maiores concelhos da ilha de São Miguel, nomeadamente, Ponta Delgada e Ribeira Grande.

No segundo objetivo (levar os pais (pai e mãe) a relembrar as suas culturas de infância do brincar (brincadeiras e jogos de infância que requeriam praticas físicas, expressivas e/ou atividades inerentes à região) podemos deduzir que há brincadeiras e brinquedos que são mais utilizados pelos pais e outras pelas mães. As brincadeiras como jogar à bola, ao pião, aos carrinhos de esfera, os berlindes, caricas e brincar às lutas, são brincadeiras que foram mais lembradas pelo sexo masculino (pai). Já as brincadeiras como brincar com bonecas, jogar ao elástico, ajudar a mãe, saltar à corda, o jogo da macaca, do anel e do STOP, são brincadeiras mais recordadas pelo sexo feminino (mãe). Apesar de haver esta separação há também brincadeiras que são lembradas pelos pais (pai e mãe) como o brincar, o brincar na rua, o jogo das escondidas e apanhadas, o jogo do queimado e o andar de bicicleta.

Em relação ao terceiro objetivo (compreender a perceção dos pais (pai e mãe) sobre as culturas do brincar dos seus educandos) sintetizamos que, para os pais em geral há diferenças em brincadeiras consoante o género dos seus filhos. As meninas brincam mais com bonecas e os meninos brincam mais com bolas. Ainda é possível concluir que para ambos os pais os seus filhos, independentemente do sexo, passam muito tempo a ver televisão. Os rapazes mais tempo no tablet e no telemóvel e as meninas passam mais tempo no computador.

No quarto objetivo (conhecer a perceção dos pais (pai e mãe) sobre o impacto das culturas de infância no desenvolvimento e aprendizagem da criança) tiramos conclusões que os pais (sexo masculino) dos meninos considera que as brincadeiras não transmitem a cultura lúdica do seu povo. A opinião dos pais nas restantes categorias é mais uniforme, valorizando sempre a importância das brincadeiras no crescimento, na interação e transmissão das intergerações das suas filhas meninas. Para os filhos meninos, esta importância é menos

relevante. Ao analisarmos o estudo de Condessa, Fialho, Andrade, Fortuna e Castanho (2009) verificamos que o “brincar e jogar na infância é uma aprendizagem necessária à vida adulta, pois, na esteira do que refere Chateau (1987: 44), é através do jogo e do brincar que as crianças crescem e se desenvolvem de uma forma equilibrada.” (p.185) Ainda dentro do mesmo estudo, vemos que os inquiridos também consideram as brincadeiras de infância importantes “para a formação do indivíduo enquanto pessoa e elemento de uma sociedade.” (p. 186) Para além disso é possível comparar e confirmar que há uma “existência de uma relação forte e directa entre a importância dada às brincadeiras no crescimento como pessoa e no contacto e relação que permitem estabelecer com outras pessoas.” (p. 187)

Por fim no último objetivo (comparar as lembranças e percepções das culturas de infância do brincar entre género/sexo) concluímos que há brincadeiras que são lembradas pelos pais (pai e mãe) como o brincar, o brincar na rua, o jogo das escondidas e apanhadas, o jogo do queimado e o andar de bicicleta. Comparando com o estudo Condessa, et al. (2009) comprovamos que eram pouco mencionadas “as actividades mais organizadas de prática cultural, desportiva ou artística” (p.185) e que davam “lugar às acções mais livres da criança, na rua e no recreio, a brincar com os seus pares nos jogos e entretenimentos mais variados e que recordaram como sendo as suas preferidas”. (p.185)

Para finalizar o nosso estudo e de acordo com Condessa et al. (2009) “a “cultura do brincar” constrói-se na dupla vertente da educação das crianças” (p. 187) é através das construções individuais que resultam das brincadeiras e da atividade lúdica. É também, através das “interacções que elas estabelecem com a sociedade em que se inserem (indivíduos, acções, objectos, materiais, crenças e valores)” (p. 187)

Neste estudo, podemos verificar que as respostas dadas pelos pais, variam quanto ao género. Segundo as autoras Ribeiro, Rizza e Magalhães (2015) as questões que são centradas no estudo de géneros, da sexualidade e dos corpos, “referem-se ao papel das culturas, dos sistemas de significação e suas relações de poder, uma vez que esses elementos sociais encontram-se implicados na constituição dos sujeitos.” (p. 65). Deste modo, Louro (1999, p. 25), citado em Ribeiro et. al (2015, p.65) refere que

Homens e mulheres adultos contam como determinados comportamentos ou modos de ser parecem ter sido “gravados” em suas histórias pessoais. Para que se efetivem essas marcas, um investimento significativo é posto em ação: família, escola, mídia, igreja, lei participam dessa produção. Todas essas instâncias realizam uma pedagogia, fazem um investimento que, frequentemente, aparece de forma articulada, reiterando identidades e práticas hegemônicas

enquanto subordina, nega ou recusa outras identidades e práticas; outras vezes, contudo, essas instâncias disponibilizam representações divergentes, alternativas e contraditórias. A produção dos sujeitos é um processo plural e permanente.

Ao comparar o nosso estudo com o estudo de Santos, E. (2015) os pais inquiridos apresentavam vários motivos mais os que tiveram mais ênfase foram os factos de “criar hábitos de vida saudável ser benéfico para o desenvolvimento geral das crianças e também de ser nesta altura que muitas das crianças tem a possibilidade de praticar desporto.” (p. 10). No nosso caso os pais não valorizam este aspeto, apenas sim valorizam no crescimento como pessoa.

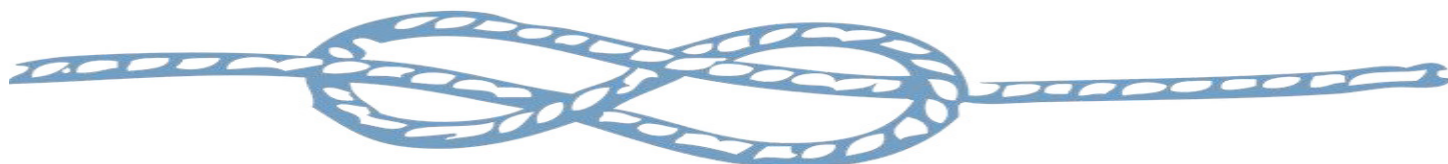
De acordo com o estudo de Cardoso (2016) em relação às diferenças de género, a maioria dos inquiridos opina que há diferenças, mas que é “mais notório em crianças mais velhas, nomeadamente nas do 1.º CEB.” (p.96).

Para além disso, a mesma autora conclui que no recreio, no pré-escolar, não há muitas diferenças de género nas atividades praticadas e que no 1.CEB já havia mais diferenças, sendo a atividade que mais se destacou maior diferença de género foi o futebol.

Por fim, Cardoso (2016) conclui que houve a nível de escolaridade também houve diferenças “uma vez que as crianças do pré-escolar realizavam brincadeiras tradicionais, como o macaquinho chinês, a macaca e o lobo mau, enquanto as crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico, caminhavam a conversar, dançavam e jogavam futebol.” (p.97)

Capítulo III

Revisitando os nossos Estágio



Introdução

- 3.1. Estágio Pedagógico I – Educação Pré-Escolar (EPE)
 - 3.1.1. O Meio envolvente e as interações no nosso estágio EPE
 - 3.1.2. Caracterização da Escola do Estágio EPE e dos seus Recursos
 - 3.1.3. Caracterização da nossa Sala de Estágio EPE
 - 3.1.4. As Rotinas do Grupo do Estágio EPE
 - 3.1.5. Caracterização das Crianças do Grupo de Estágio EPE
 - 3.1.6. Tabela de atividades implementadas no Estágio EPE
 - 3.1.7. Análise de Atividades do Estágio Pedagógico
 - 3.1.7.1. Atividade “Tiro ao Alvo”
 - 3.1.7.2. Atividade “O que são as Artes?”
 - 3.1.7.3. Atividade Dança dos Cadarços “Guarda-artistas”
 - 3.1.8. Perceção da Educadora sobre o tema
- 3.2. Estágio Pedagógico II - 1.º CEB
 - 3.2.1. Meio envolvente
 - 3.2.2. Caracterização da escola
 - 3.2.3. Caracterização da Sala
 - 3.2.4. Horário da Turma do Estágio do 1.ºCiclo
 - 3.2.5. Caracterização dos alunos
 - 3.2.6. Tabela de atividades no 1.º ciclo
 - 3.2.7. Análise de Atividades do Estágio Pedagógico II - 1.º CEB
 - 3.2.7.1. Atividade – Reciclagem
 - 3.2.7.2. Segunda atividade – Animais
 - 3.2.7.3. Terceira Atividade – Projeto jogos Tradicionais
 - 3.2.7.4. Quarta atividade – Projeto Santo Cristo
 - 3.2.8. Perceção do Professor Cooperante

Introdução

Neste capítulo, apresentaremos os Estágios Pedagógicos no âmbito das unidades curriculares Estágio Pedagógico I e Estágio Pedagógico II, que se desenvolveram em dois concelhos vizinhos, mais concretamente na Ribeira Grande e Ponta Delgada.

Para uma melhor interpretação deste capítulo divide-se em duas partes, referente a cada Estágio Pedagógico, onde iremos realizar uma breve caracterização do(s) meio(s) envolvente(s), da(s) escola(s) assim como, da(s) sala(s), da(s) rotina(s), do grupo/turma com que trabalhámos mais diretamente.

Posteriormente serão expostas, em tabelas, as atividades desenvolvidas com as áreas foco e associadas a cada atividade. De seguida, será apresentada e analisada mais pormenorizadamente, as atividades desenvolvidas nas nossas práticas educativas, três atividades realizadas no Estágio Pedagógico I e quatro atividades desenvolvidas no Estágio Pedagógico II. É de salientar que as atividades selecionadas para o relatório de ambos os Estágios Pedagógicos tiveram como objetivo incutir no grupo/turma as culturas lúdicas de infância, de modo que eles pudessem conhecer os tipos de brincadeiras dos seus pais, bem como a nossa cultura Açoriana, com pequenas realizações de projetos e de visitas de estudo. Foi também nosso objetivo desenvolver atividades onde as expressões estivessem presentes, onde tivemos a oportunidade de realizar um projeto sobre as artes.

Por fim, iremos partilhar excertos das opiniões da Educadora Cooperante e do Professor Cooperante, obtidas através da aplicação de uma entrevista estruturada (anexo II) de modo a analisarmos e refletirmos sobre a importância das Culturas Lúdicas de Infância no desenvolvimento da criança, a importância do brincar e do jogar nas aprendizagens das várias áreas de conhecimento na Educação Pré-Escolar ou no 1.ºCEB e como utilizam o CREB nas suas práticas Educativas.

3.1. Estágio Pedagógico I – Educação Pré-Escolar (EPE)

3.1.1. O Meio envolvente e as interações no nosso estágio EPE

Para que a escola promova o desenvolvimento e a aprendizagem nas crianças é determinante que esta tenha em conta os diferentes níveis de integração que nela se estabelecem já que nas novas orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar assentam no pressuposto

de que o “desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (Silva et al., 2016, p. 23). Deste modo, é fundamental entender a comunidade já que assim se conhece um conjunto de informações que ajudarão o ensino-aprendizagem, principalmente nas áreas do currículo trabalhados em interdisciplinaridade. (Martins, 2001, p. 265).

Nesta ordem de ideias, começaremos por contextualizar o meio onde foi realizado o Estágio em contexto da Educação Pré-Escolar. Este estágio foi realizado numa escola, que designamos de escola A, situada numa Vila do Concelho da Ribeira Grande.

Nesta Vila, no que diz respeito às atividades industriais, esta apresenta um núcleo industrial bastante representativo no concelho, nomeadamente a panificação, a fabricação de produtos de betão para a construção e a preparação de produtos de pesca e de aquacultura.

A nível cultural, é um local com fortes raízes nas tradições, possui uma cultura assente nas suas festas tradicionais, na música, no folclore e no seu vasto património arquitetónico. Pode-se dizer que as festas religiosas são extremamente valorizadas pela população local. Existe uma devoção muito forte pelo Divino Espírito Santo e estas festas envolvem algumas danças tradicionais, denominadas "Despensas", que são grupos de dança constituídos apenas por homens que dançam ao som das castanholas que manejam durante a atuação.

Graças à sua localização, havia grande variedade de recursos: museus, instituições, entidades locais de carácter social, desportivo e de saúde, que nos permitiram a realização de visitas de estudo para que as crianças tivessem um maior contacto com os mesmos.

Assim, foi possível efetuar uma visita de estudo ao Museu Municipal da Ribeira Grande, bem como alguns passeios pelas ruas da vila à busca de artes. O grupo de crianças ainda teve a oportunidade de visitar um centro comunitário, onde puderam ver algumas exposições sobre as tradições da sua freguesia, bem como visitar o posto de turismo, onde havia exposição dos nossos tradicionais presépios de lapinha, bonecas de folhas de milho, entre outros objetos que fazem parte das nossas tradições.

Também tivemos oportunidade de receber na nossa sala de atividades uma jornalista, da cidade onde se insere a nossa Escola, onde o grupo de crianças participou na construção de uma notícia. Ainda recebemos uma artista plástica, que partilhou com o grupo a sua profissão e os recursos que utilizava na construção das suas artes. Recebemos também, alguns Encarregados de Educação das crianças, para partilhar conhecimento e experiências e para verem os trabalhos dos seus educandos expostos no corredor que ligava a nossa sala.

3.1.2. Caracterização da Escola do Estágio EPE e dos seus Recursos

De acordo com as OCEPE, “o estabelecimento educativo tem uma influência determinante no trabalho que o/a educador/a realiza com o seu grupo de crianças e pais/famílias, bem como na dinâmica de equipa educativa” (Silva et al., 2016, p. 25).

Segundo o seu Projeto Educativo de Escola, a sua missão é

Prestar com eficácia um ensino de qualidade, norteado por valores éticos de equidade, solidariedade e respeito pelo outro, combatendo o insucesso e o abandono escolar e assumindo o compromisso com a formação integral dos alunos, de modo a garantir-lhes condições para a prossecução dos estudos e/ou a sua integração plena na vida ativa. (EBIRP, 2005)

O que remete para a ideia de que a escola deve organizar-se estrutural e funcionalmente para que, desde cedo, possa “combater o insucesso/indisciplina formando cidadãos críticos, autónomos e participativos nas atividades sociais e culturais da comunidade; preparar cidadãos para um mundo mais desenvolvido.” (EBIRP, 2005)

A escola A é uma escola com uma edificação nova, com boa estrutura e bem equipada, apresentando boas condições físicas e oferecendo um leque diversificado de recursos didáticos, como por exemplo um quadro interativo em todas as salas, que permitia pesquisa e a realização de alguns jogos para as crianças.

Esta escola de estágio apresentava no total vinte e três salas de aula, sendo doze para o 1.º ciclo e seis para a Educação Pré-Escolar e gabinetes de apoio educativo, casas de banho, duas delas adaptadas a crianças portadoras de deficiência motora e duas para os professores e auxiliares. Tinha também um refeitório, uma cozinha, uma sala de professores, uma sala de auxiliares, uma sala de gabinete médico e por fim uma reprografia/sala de coordenação, onde os encarregados de educação (EE) eram recebidos quando iam à escola.

Há a realçar que, relativamente aos espaços exteriores, havia três espaços. Dois, no interior da escola, com vários equipamentos lúdicos - baloiços, escorregas e uma plataforma para as crianças/alunos treparem ou escalarem. O outro espaço era coberto e tinha alguns jogos tradicionais pintados no chão, como a macaca, o jogo declaro guerra, entre outros. Fora estes espaços havia um ginásio, um campo de futebol, onde os alunos brincavam livremente no intervalo, uma estufa, uma quinta pedagógica e uma sala de jardineiros. Para além disso, esta escola era rodeada por espaços verdes, onde as crianças/alunos podiam brincar livremente e,

ainda, puderam desenvolver um projeto “jardim da minha rua e do meu coração” onde tinham de ornamentar estes espaços verdes com flores e cuidar do mesmo.

A População escolar encontrava-se dividida em três grupos distintos, sendo estes os alunos, o pessoal docente e não docente. Contava com 386 alunos, 29 docentes onde estão incluídos dois professores de Inglês, dois professores de apoio educativo e uma educadora de apoio educativo 10 auxiliares de educação.

Para além disso, existia um protocolo com o Centro de desenvolvimento Infanto-Juvenil dos Açores (CDIJA) ao nível de Psicologia, Terapia da Fala e Psicomotricionista. Esse apoio do CDIJA é dado no edifício da escola, mas alguns alunos também beneficiam dele na sede do CDIJA, na própria Vila. Havia um protocolo com a Santa Casa da Misericórdia da mesma localidade, que permitia ter uma técnica/animadora conosco que desenvolve apoio às turmas na Área Plástica, no Apoio aos Trabalhos de Casa e na Biblioteca, no auxílio das requisições de livros.

3.1.3. Caracterização da nossa Sala de Estágio EPE

A nossa sala estava organizada tendo em conta os interesses/necessidades do nosso grupo, sendo alvo de alterações sempre que necessário. Salienta-se o facto de esta sala ser bastante ampla, que nos proporcionava condições para que se pudesse desenvolver uma grande diversidade de atividades, desde atividades musicais, plásticas, dramáticas, exposições de trabalhos, jogos de construção, entre outras.

É importante realçar que esta dinâmica de sala de atividades é defendida por Formosinho *et al.* (2009), quando referem que

o espaço pedagógico deve ser um território organizado para a aprendizagem; deve ser também um lugar de bem-estar, alegria e prazer. Procura-se que o espaço pedagógico seja aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades; seja organizado e flexível; plural e diverso; seja estético, ético, amigável; seja seguro; seja lúdico e cultural (p. 9).

Como podemos observar, a imagem seguinte (**figura 1**) representa a estrutura organizativa, com pequenos espaços de atividades, da nossa sala do Pré-escolar.

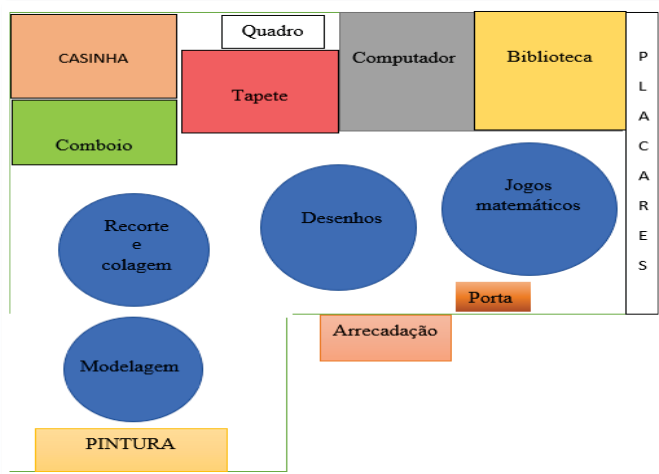


Figura 1- Planta da Sala do Pré-Escolar

Com esta imagem podemos verificar que a nossa sala apresentava variadas áreas. Os círculos representam as mesas, onde as crianças realizavam as atividades propostas ou escolhidas por eles, muitas das vezes, era na mesa dos desenhos, que eram realizados os jogos de construção.

Para uma melhor compreensão, o quadro seguinte (**quadro 1**) apresenta as várias áreas da nossa sala, bem como as várias atividades desenvolvidas nas mesmas.

Quadro 1- Áreas e atividades na Sala do Pré-Escolar

| Área | Atividades desenvolvidas |
|--------------------------------|--|
| Tapete | - Acolhimento; - Reuniões de grupo; - Atividades em grande grupo; - Jogos de grupo; - Narração de histórias em grande grupo; |
| Biblioteca | - Jogos de construção de palavras; - Manuseamento de livros de histórias; - Escrita livre/direcionada - Desenho livre/direcionado |
| Casinha | - Jogo dramático |
| Jogos de construção | - Construção de diversos objetos livres ou com guião de auxílio; |
| Comboio | - Construção de pistas de carros; |
| Modelagem | - Atividades com plasticina, barro, massa de moldar; |
| Pintura | - Pintura livre ou direcionada; |
| Jogos de matemática | - Exploração de vários jogos matemáticos (organizado pelas temáticas de Singapura) |
| Jogos de grupo | - Realização de vários jogos em pequenos grupos; |
| Computador e quadro interativo | - Realização de pesquisas; - Realização de desenhos com recurso ao programa <i>Paint</i> ; - Exploração de jogos; |

Tal como é apresentado no **quadro 1**, o tapete era utilizado para fazermos o acolhimento, onde cada criança ficava responsável por realizar tarefas diárias na sala. Para além das atividades já referidas, era também utilizado nos momentos em jogos de grupo.

Importa referir que havia uma área suja, área essa onde se situava as mesas das pinturas ou de modelagem, as mesas do recorte e colagem, um cavalete, um lavatório e armários de arrumação de materiais.

Existia ainda, uma pequena arrecadação na sala e uma mesa, dedicada à natureza, ao pé da porta da entrada com duas plantas e uma gaiola com um hamster, onde diariamente as crianças se responsabilizavam por cuidar deles.

Para cada área foi estabelecido um número máximo de crianças, estando esta informação presente no mapa de registo. O número total de crianças por área variava consoante as condições de espaço nelas existentes, de modo a não colocar em risco a sua funcionalidade. Como forma de as crianças saberem se determinada área já tinha o número máximo de crianças possível ou se ainda possuía lugares disponíveis, cada criança tinha uma imagem, escolhida por elas, como símbolo, e sempre que estas quisessem ir para uma área contavam quantos símbolos já tinham, se faltasse podiam colocar, se já estivesse o número limite, tinham que escolher outra área.

Quanto à exposição dos trabalhos realizados pelas crianças, esta não se limitou apenas à sala de atividades. Sempre que possível, expúnhamos nos corredores, dando a conhecer também às outras crianças da escola, bem como aos familiares, o que era feito na nossa sala. Desta forma, as atividades desenvolvidas com o grupo de crianças não se cingiam à sala de atividade, pois o seu desenvolvimento ou até mesmo exposição normalmente era feito fora da sala.

3.1.4. As Rotinas do Grupo do Estágio EPE

Em contexto Pré-escolar, e no decorrer das nossas práticas pedagógicas, foi necessário adaptarmos e orientarmos as atividades em função da rotina que já havia sido estipulada pela nossa educadora cooperante. Tal como nos refere Zabalza (1998), “As rotinas atuam como organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro (...)” (p.52). Ainda, segundo as OCEPE, (Silva et al., 2016), diz-nos que:

O tempo educativo tem uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade. A sucessão de cada dia, as manhãs e tardes têm um

determinado ritmo existindo, deste modo, uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações. Nem todos os dias são iguais, as propostas do/a educador/a ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual. (p. 29)

Assim sendo, pode-se dizer que as rotinas oferecem estabilidade às crianças na medida em que elas se sentem seguras em tomar as suas decisões. Para além disso, a rotina diária “permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 8).

Contudo, estas rotinas não devem ser entendidas como algo obrigatório a cumprir, pois poderão ocorrer imprevistos e as crianças devem conseguir ultrapassar os mesmos com o apoio do educador.

As rotinas diárias no nosso grupo de estágio basearam-se nos seguintes momentos organizados por horas e apresentados no seguinte **quadro 2**.

Quadro 2- Rotina diária

| Horário | Rotina |
|------------------|--|
| 09:00h às 09:30h | Acolhimento: - Distribuição dos responsáveis por cada tarefa; - Marcação de presenças; - Canção do bom dia; - Contagem das crianças na sala; - Cuidar das plantas e animais; - Registo do tempo; - Lengalengas; - Partilhas de novidades/registo fim de semana. |
| 09:30 às 10:30h | Atividades planificadas de aula, sendo orientadas para trabalho de grupo e/ou individual; Trabalho autónomo desenvolvido nas diversas áreas; Arrumação da sala. |
| 10:30 às 11:00h | Intervalo: lanche e recreio com atividades livres. |
| 11:00h às 12:30h | Atividades planificadas de aula, sendo orientadas para trabalho de grupo e/ou individual; Trabalho autónomo desenvolvido nas diversas áreas; Arrumação da sala. |
| 12:30h às 13:30h | Intervalo: Almoço e recreio com atividades livres |

| | |
|------------------|---|
| 13:30h às 15:00h | Jogo dramático/canções/lengalengas; Atividades planificadas de aula, sendo orientadas para trabalho de grupo e/ou individual; Trabalho autónomo desenvolvido nas diversas áreas; Arrumação da sala; Organização para a saída. |
|------------------|---|

Para uma melhor compreensão das nossas rotinas, podemos ver no **quadro 2** que as nossas manhãs se iniciavam com a parte do acolhimento. Este era o momento em que cada criança era responsável por cada tarefa. Assim, todas as segundas feiras, as crianças sentavam-se no tapete e a primeira coisa a ser feita era a distribuição das tarefas. Cada criança retirava de uma saquinha, cantando a canção “a saquinha das surpresas”, uma fotografia e esta decidia a tarefa que a criança tinha de realizar ao longo da semana.

Após a distribuição das atividades, as crianças realizavam então as suas tarefas, como podemos ver no quadro acima já explicitas. Era também, na parte do acolhimento, que todas as segundas feiras, as crianças relatavam o que tinham feito no fim de semana seguindo-se com um registo de um desenho. Esta rotina tinha como propósito a participação de todas as crianças, principalmente para as mais tímidas. O objetivo desse registo, era por um lado, desenvolver a sua destreza manual e os seus desenhos, pois havia crianças que a sua motricidade fina ainda não estava totalmente desenvolvida. Por outro lado, tinha como objetivo o aperfeiçoamento dos seus desenhos, com a introdução de novos elementos, o melhoramento nos grafismos, na representação do “eu” e na própria pintura dos seus desenhos. Aproveitávamos sempre esses momentos para lhes ajudar, perguntando: “que mais tens no teu corpo?”; “Não tens dedos?”; “De que cor são os teus cabelos?”; “Não queres pintar melhor esses espaços em branco?” Estas eram pequenas questões que tornavam as crianças conscientes da sua constituição corporal e da sua própria identificação através do desenho. As restantes atividades eram desenvolvidas conforme as planificações.

Importa referir que havia pelo menos dois dias específicos para a expressão motora sendo um deles de manhã, e só para o grupo e o outro da tarde para os três grupos do pré-escolar. Além disso, havia um dia de manhã que o grupo praticava yoga. Estas aulas eram lecionadas pela educadora cooperante e posteriormente por nós. Estas atividades relaxantes e de concentração tipo yoga surgiu devido à necessidade do grupo, por este ser um pouco agitado e de forma a controlar os seus comportamentos e as suas emoções.

O yoga pode ser definido como uma ciência, ou seja, uma disciplina prática, ou um modo de vida que disciplina não só o corpo e a mente, como o seu espírito interior. “Yoga é a ciência da união, da junção e da integração humana” (Blay, citado em Oliveira, 2015, p. 202) Na mesma linha de pensamento, Yengar (2007, p.14), complementa que o “Yoga é, além de tudo, uma experiência interna dinâmica e vibrante, que integra o corpo, os sentidos, a mente e a inteligência consigo mesmo, e desta forma com o EU absoluto”. O yoga representa a “união do homem com a sua natureza superior, ou seja, a união de todos os seus poderes: do intelecto, do corpo e das emoções” (Saraswati, 2002). Proporciona ainda, momentos de calma e concentração, controle corporal e das emoções, fortalece a mente e corpo.

Por fim, no final do dia, principalmente no último dia da semana, era feita uma reflexão com o grupo. Neste momento fazíamos uma avaliação com eles sobre o que aprenderam e o que gostariam de aprender. Era através desta avaliação que as nossas planificações e atividades eram baseadas para as nossas práticas seguintes.

3.1.5. Caracterização das Crianças do Grupo de Estágio EPE

O grupo de crianças onde se desenvolveu o estágio pedagógico I era composto por quinze crianças, oito do sexo feminino e sete do sexo masculino, com idades compreendidas entre os três a sete anos de idade. A maioria do grupo já estava a frequentar o Pré-escolar pela segunda e terceira vez e, apenas, quatro crianças pela primeira vez.

Este era um grupo muito heterogéneo mas estávamos conscientes que esta heterogeneidade funcionaria como um enriquecimento para o grupo, visto que “a existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre as crianças” (Silva et al., 2016, p. 26), aspeto que esteve sempre muito presente ao longo das nossas práticas pedagógicas.

O grupo continha uma criança com necessidades educativas especiais que tinha acompanhamento com uma docente do núcleo de educação especial. Este acompanhamento era feito em quatro dias por semana com uma duração de noventa minutos. Também tinha uma criança que beneficiava de apoio educativo individualizado por parte do (CDIJA) na área da Psicomotricidade.

Assim sendo, iremos apresentar em traços gerais as características do grupo por áreas curriculares.

Na área da **Formação Pessoal e Social** sentimos a necessidade de criarmos regras para o grupo, pois em momentos de diálogo todos queriam participar ao mesmo tempo. O grupo em si era muito participativo nas atividades, era um grupo autônomo, a cooperação estava presente principalmente nos mais velhos, pois estes ajudavam os mais novos na escolha das áreas, na marcação de presenças, na realização das várias atividades propostas.

Na área do **Conhecimento do Mundo** tratava-se de um grupo interessado em descobrir coisas novas e bastante curioso. Assim, partíamos sempre do que eles já sabiam e do que eles gostavam de saber, para que eles próprios pudessem pesquisar, perguntar, trazer coisas novas para a sala, descobrir por eles mesmos, sempre com o nosso auxílio.

Relativamente à área da **Expressão e Comunicação**, no domínio da **Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**, este era um grupo que tinha alguma dificuldade em expressar-se, mas eram crianças que participavam em momentos de diálogo. Contudo, algumas crianças apresentavam dificuldades na construção de frases. Na escrita, a maioria conseguia escrever o seu nome, havendo ainda quem escrevesse em reflexo ou quem necessitasse do cartão para escrever o seu nome. Havia, também, quem ainda não tivesse conhecimento nenhum das letras, como por exemplo, os mais novos do grupo que estavam pela primeira vez no Pré-Escolar.

No domínio da **Matemática**, era um grupo em que todos sabiam contar até dez. No entanto, havia crianças que sabiam contar, mas tinham algumas dificuldades em reconhecer o numeral e na própria escrita do mesmo.

Já no domínio da **Educação Física**, este era um grupo que tinha alguma dificuldade em colaborar em jogos de movimento de grande grupo.

Por fim, no domínio da **Educação Artística** o grupo apresentava bastante interesse pelas expressões, nomeadamente pela expressão plástica, onde a maioria das crianças realizavam desenhos, pinturas, algumas delas já conseguiam desenhar o corpo humano completo e outras ainda estavam na fase das garatujas desordenadas. Ainda nesta área, as crianças, maioritariamente, desenhavam livremente. A expressão musical também era outro forte do grupo. Como aspetos a melhorar, identificámos a invenção e experimentação de personagens, uma vez que algumas crianças tinham receio em fazê-lo, sendo evidente o fator da timidez.

3.1.6. Tabela de atividades implementadas no Estágio EPE

No decorrer do nosso estágio, foram planejadas e desenvolvidas diversas atividades onde pudemos promover, numa primeira fase, a dimensão socio-emotiva das crianças e a criação de regras para a nossa sala. Após esta primeira fase, passamos para o desenvolvimento de um projeto “O que são as Artes?”, tema este que surgiu da parte das crianças e que nos conduziu até final das nossas intervenções pedagógicas.

Ao longo deste projeto, foram realizadas também atividades com o propósito de desenvolver a cultura motora, a nossa cultura açoriana e a área das expressões.

Assim, a tabela seguinte apresenta todas as atividades desenvolvidas ao longo das nossas práticas pedagógicas, sendo as atividades que estão sinalizadas as que têm mais importância para o tema escolhido e que estarão mais desenvolvidas, fundamentadas e refletidas mais abaixo.

Relativamente às cores que estão nas áreas, em cada atividade apresentada tem uma cor mais escura e uma mais clara. As cores escuras (castanho) representam a área foco que cada atividade continha e a cor mais clara (amarelo torrado) representa a área associada.

Quadro 3- Atividades desenvolvidas em contexto Pré-Escolar

| Calendarização | | Áreas/Domínios | | | | | | | |
|----------------------------|---|-----------------------------------|-------------------------------|---------------------------------|--------------------------------------|------------|-------------------------------|-----------------------|--------|
| Data de Intervenção | Atividades | Área de Formação Pessoal e Social | Área do Conhecimento do Mundo | Área da Expressão e Comunicação | | | | | |
| | | | | Educação Física | Linguagem Oral e Abordagem à Escrita | Matemática | Domínio da Educação Artística | | |
| | | | | | | | Artes Visuais | Jogo Dramático/Teatro | Música |
| 15 a 17 de outubro (pares) | A1- Reconto da História “Dragão Rabugento” | | | | | | | | |
| | A2- Construção da árvore das regras” | | | | | | | | |
| | A3- Dramatização das emoções “Alegria e Tristeza” | | | | | | | | |

Ao longo das nossas intervenções houve sempre a preocupação de haver um fio condutor entre o trabalho já iniciado pela nossa educadora cooperante, bem como as do nosso par pedagógico, pois

o educador(a) deve de articular a abordagem das diferentes áreas de conteúdo e domínios para que se integrem num processo flexível de aprendizagem que corresponda às suas intenções pedagógicas e que, tendo a participação da criança, faça sentido para ela. (Silva et al., 2016, p. 36).

Deste modo, demos continuidade à metodologia educativa centrada no aluno, que desempenha um papel ativo e construtor do seu conhecimento. Esta metodologia foi o Trabalho de Projeto, que valoriza os conhecimentos e as experiências dos alunos como estímulo para a aquisição de novos conhecimentos, oferecendo aprendizagens com mais sentido e utilidade à sua vida em sociedade (Agostinho, 2017).

Assim sendo, as nossas intervenções não iniciaram logo com o desenvolvimento de um projeto, pois houve toda uma fase de adaptação a este novo modelo de ensino, que nos fez crescer e adaptarmo-nos a esta nova modalidade.

Deste modo, passaremos a uma breve descrição e reflexão, de todo o nosso trabalho desenvolvido com este grupo de crianças.

A **primeira intervenção** decorreu de 15 a 17 de outubro e foi realizada com o par pedagógico, onde pudemos trabalhar o socio emocional das crianças. Começamos por contar uma história “O dragão rabugento”, de modo a criarmos regras na nossa sala e que as crianças pudessem perceber que temos de respeitar o espaço e as decisões dos outros. Com esta atividade não conseguimos ver os frutos logo nas primeiras intervenções, pois estas foram adquiridas com o tempo, e pudemos ver a sua evolução. Com o nosso grupo podemos desenvolver a atividade (A3), onde representamos duas personagens, a alegria e a tristeza. Goleman (1997, citado por Catarreira, 2015, p. 31) vem nos dizer que a compreensão das emoções e a orientação emocional vem acompanhada de “benefícios cognitivos; estas crianças são mais atentas e, portanto, aprendem melhor”. Foi através de pequenos jogos emocionais, como pintar ao som de música, que este grupo pude desenvolver o seu pensamento, a sua imaginação e a sua emoção, enquanto pintava e/ou desenhavam.

A **segunda intervenção** teve lugar nos dias 22 a 24 de outubro, que ocorreu individualmente. Nestes dias pudemos trabalhar os aniversários de cada criança, atribuindo uma cor a cada estação do ano e associando o aniversário à estação do ano. Desenvolvemos também

uma sessão de movimento onde demos primazia aos jogos tradicionais como o jogo do “Gato e o Rato” e o jogo “Congela”. Segundo as Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar (2016, p.45) é “ao jogar com outros, a criança envolve-se numa diversidade de interações sociais propiciadas por diferentes formas de organização, que apelam não só à cooperação, mas também à oposição, situações que podem ser encontradas em muitos jogos tradicionais.” Estes jogos serviam de preparação para depois podermos realizar as restantes atividades, bem como a que se apresenta no quadro de (A6), pois estas sessões de yoga, antes de passar para os seus próprios ritmos tinham sempre um jogo ou aquecimento, onde as crianças pudessem libertar energias e mexer-se, para depois poder relaxar.

A **terceira e quarta intervenção**, realizaram-se de 5 a 14 de novembro, de forma individual e foi onde iniciou-se o nosso projeto “O que são as artes?”. Esta metodologia de trabalho de projeto, fez com que as dinâmicas realizadas fossem ao encontro dos interesses do grupo. Iniciamos este projeto com o diálogo e a partilha de cada criança, onde poderemos ver mais abaixo descrito nas atividades selecionadas, como por exemplo, (A7, A11, A15, A16, A17, A18, A19 e A20), em que todas estas atividades acabam por se interligar entre si. Em relação as restantes atividades apresentadas no quadro, estas foram surgindo através descoberta do nosso projeto e foram se desenvolvendo conforme o interesse e propostas dos alunos, que apesar de pequenos partilhavam vários conhecimentos e tentávamos aproveitar tudo o que era relevante para o nosso projeto se desenvolver. Foram atividades que envolveu mais a área das expressões artísticas, nomeadamente a plástica, onde as crianças puderam pôr em prática algumas técnicas de expressão. Foram também realizadas visitas de estudo onde puderam conhecer parte da nossa cultura, onde está contemplado no CREB algumas atividades que podem ser trabalhadas, especificamente “Visitas de estudo a locais onde se preservam ofícios e utensílios tradicionais e comparação com as soluções atuais existentes no meio próximo ou distante, com base na observação direta ou pesquisa.” (2011, p.43)

A **quinta e sexta intervenção**, ocorreu nos dias 3 a 5 e 10 a 12 de dezembro em conjunto com o par pedagógico. Nesta semana demos continuidade às expressões plásticas, terminando alguns trabalhos, referentes às atividades (A21 e A34), que serviram para a realização da atividade (A34), que permitiu a preparação de uma exposição que esteve aberta aos pais e a toda a comunidade educativa. Para Silva et al. o que “está exposto constitui uma forma de comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis, tanto para crianças como para adultos. Por isso, a sua apresentação deve ser partilhada com as crianças e corresponder a preocupações estéticas” (2016, p.26). Iniciamos também, outros

trabalhos, nomeadamente, os desenhos para o jornal, pois recebemos uma visita de uma jornalista, no qual o grupo pude partilhar como era o seu natal e onde os seus desenhos foram publicados no jornal. Esta foi uma atividade (A22 e A23) que deixou o grupo muito empenhado e empolgado, por poder ver depois o seu trabalho. Também foi possível uma troca de correspondência com outra escola, onde houve uma troca de correspondência, de pelo menos, dois tipos de textos escritos, um através de uma carta, e a outra através do *Facebook*. Toda esta atividade levou-nos a uma preparação, onde pudemos trabalhar a expressão musical e a expressão plástica, tal como está referido na tabela na atividade (A24, A26 e A28).

Por fim, a **sétima intervenção**, decorreu de 7 a 11 de janeiro, de forma individual. Estas atividades estarão mais abaixo descritas pormenorizadas. De um modo geral, foi possível a realização de visitas de estudo a museus, de modo a aprofundarmos o tema das artes, para dar continuidade ao nosso projeto. Também tivemos a oportunidade de trabalhar algumas técnicas de expressões e explorar diversos materiais, desde pasta de papel e o barro, como podemos ver nas atividades inseridas na tabela, nomeadamente a (A41, A42, A43 e A 44).

Assim sendo, passaremos a uma descrição mais profunda e refletiva das atividades realizadas no Estágio Pedagógico 1, em específico as atividades (A11); (A15 à A20); (A35 à A44).

3.1.7. Análise de Atividades do Estágio Pedagógico I

3.1.7.1. Atividade “Tiro ao Alvo”

Esta atividade, intitulada “Tiro ao alvo”, abrangeu a Área da Expressão e Comunicação, que envolveu o Domínio da Educação Motora e o Domínio da Matemática. Em relação ao domínio da Educação Motora, as OCEPE dizem-nos que “a Educação Motora lhe possibilita um desenvolvimento progressivo da consciência e do domínio do seu corpo e, ainda, o prazer do movimento numa relação consigo própria, com o espaço e com os outros.” (p.47)

Foi numa sessão de movimento que utilizamos esta atividade, com o objetivo de desenvolver os vários tipos de equilíbrios e deslocamentos, e ainda, as perícias e manipulações. As OCEPE dizem-nos que

a criança ao iniciar a educação pré-escolar já possui algumas aquisições motoras básicas, tais como andar, correr, transpor obstáculos, manipular objetos. Partindo destas aquisições, serão criadas situações em que a diversificação de formas de utilizar e de sentir o corpo deem lugar a

situações de aprendizagem em que há um controlo voluntário desse movimento — iniciar, parar, seguir vários ritmos e várias direções. A exploração de diferentes formas de movimento permite ainda tomar consciência dos vários segmentos do corpo, das suas possibilidades e limitações, facilitando a progressiva interiorização do esquema corporal e também a tomada de consciência do corpo em relação ao espaço exterior (p. 49).

Para além disso, ainda refere que

A realização de ações motoras básicas de exploração e domínio de aparelhos portáteis (bolas, cordas, arcos, raquetas, balões, etc.) permite à criança explorar a relação do corpo com os objetos em movimento no espaço, o controlo dos objetos, utilizando as mãos e os pés, bem como outras partes do corpo. (p. 49)

Um outro objetivo deste jogo era trabalhar a destreza de cada criança, pois como era um grupo heterogéneo havia crianças que apresentavam alguma dificuldade em lançar a bola.

Apesar de trabalharmos estes objetivos, abordamos também o Domínio da Matemática onde pudemos trabalhar as cores, através da associação, uma vez que no nosso grupo havia crianças que confundiam as cores e algumas não tinham a capacidade de nomeá-las. Como nas OCEPE aponta que, “No jardim de infância, a aprendizagem das crianças requer uma experiência rica em matemática, ligada aos seus interesses e vida do dia a dia, quando brincam e exploram o seu mundo quotidiano” (pág. 77), achamos por bem utilizar as dificuldades dos alunos e, através de um jogo, criar aprendizagens, para que as crianças fossem adquirindo conhecimento e apreensão das cores. Embora todas as crianças não soubessem os nomes das cores, a nossa roleta do tiro ao alvo, acaba por os ajudar, pois cada segmento da roleta tinha uma cor e as crianças tinham de corresponder a cor da roleta à cor das figuras geométricas, que estavam coladas numa parede.

Passando à descrição da própria atividade, mas antes começaremos por descrever o material que segue na imagem abaixo. (**figura 2**)



Figura 2- Material utilizado para o jogo "Tira ao Alvo"

Como podemos ver através da **figura 2**, é um material de grande resistência, feito com cartão. Tem uma fita para pendurar numa parede, ou então, segurá-lo. Nesta roda, temos várias cores, feitas com feltro e por baixo de cada feltro há uma imagem que dita a consequência que as crianças terão de executá-la, sendo estas vários modos de deslocamentos, especificamente: o gatinhar, o saltar a pés juntos, saltar ao pé coxinho, fazer saltos em tesoura, dar passos de formiga e passos gigantes. No lado superior esquerdo, tem a imagem de uma bola, feita em esferovite, rodeada de velcro, para que possa aderir no feltro.

Após uma breve explicação do nosso material, passaremos à descrição da atividade total.

Iniciamos esta sessão de movimento com um pequeno aquecimento, onde as crianças jogaram o jogo do gato e do rato. Este era um jogo de perseguição, onde as crianças formavam uma roda e havia duas crianças (uma era o rato, que ficava dentro da roda, e a outra era o gato, que ficava fora da roda). O gato ia andando à volta da roda e questionava às restantes crianças o que o rato estava a fazer, as crianças iam respondendo ações do nosso quotidiano, (tomar banho, comer, vestir...) quando o rato já estava pronto a sair as crianças levantavam os braços e o rato saía até que o gato o apanhasse.

Após este aquecimento passamos então ao jogo “Tiro ao alvo”. Esta atividade foi realizada em grande grupo, onde as crianças tinham de lançar uma bola e acertar numa das várias partes do alvo, que estava dividido por cores e em cada divisão continha uma imagem que representava o movimento que cada criança tinha de executar. Estas são atividades práticas que segundo Condessa 2009, p.43 possibilitam a criança “conhecer a sua própria corporalidade e dominar as estruturas espaço-temporais e relacionais; obter ganhos de controlo motor, autonomia, interação em grupo, capacidade para realizar jogos (de movimento, simbólicos, dramáticos), sensibilidade estética e capacidade criadora.”

Assim, as crianças, após realizar os deslocamentos tinham de associar a cor que tinha saído na roleta à cor de uma folha, e no final, tentavam nomear a cor que lhe tinha saído.



Figura 3- Registos da Atividade "Tiro ao Alvo"

Esta foi uma atividade que as crianças demonstraram bastante empenho e entusiasmo. Como era um grupo muito heterogéneo houve altura que tive de as ajudar, como saltar de pés juntos, como podemos ver na **figura 3** acima apresentada. Neste grupo tínhamos duas crianças com dificuldades a nível motores, onde a minha atenção recaiu mais e ajudei-as, principalmente nos saltos e no deslocamento de pés juntos, pois eram as suas maiores dificuldades. A nível das cores, a maioria, principalmente os mais velhos, sabiam as cores. Os mais novos tinham mais dificuldade em nomeá-las e até mesmo em lembrar-se da cor que tinha saído inicialmente na roleta. Isto dificultava um pouco a dinâmica de toda atividade, o que levava que os mais velhos ficassem aborrecidos pelo tempo de espera para poderem jogar.

Contudo, de modo a contornar este entrave, coloquei os mais velhos a ajudarem os mais novos de modo a haver interajuda e cooperação entres eles, no qual funcionou muito bem.

3.1.7.2. Atividade “O que são as Artes?”

Todo este projeto teve como início o registro do diálogo do que cada criança fez no seu fim de semana, momento este partilhado no acolhimento. Ao realizarem este desenho e com a simples frase “agora vão ser uns artistas e desenhar o que aconteceu no vosso fim de semana”, as crianças começaram logo a fazer questões “artistas?”, “vamos poder vender as nossas artes?”, e através destas pequenas questões feitas por eles, começamos a perguntar a elas o que entendiam por artes, no qual se deu um culminar de respostas como “artes são desenhos”, “artes são para vender”, entre outras respostas que podemos ver na imagem seguinte (figura 4).



Figura 4- Cartaz de "ponto de partida do projeto"

Após cada criança dizer o que sabiam (figura 4), registamos também o que eles queriam descobrir e assim iniciamos a nossa descoberta, entre várias pesquisas pelo computador, questões colocadas aos funcionários, professores e alunos, procura de livros e artes pela escola. Com esta busca de informação, chegamos à conclusão de que as artes eram “tudo o que há de belo” e que “não havia nada certo ou errado”, as artes poderiam ser “aquilo que nós quiséssemos”. Através do CREB, este veio complementar que as atividades projetuais vem “promover as apresentações orais das produções ou realizações, de modo a que o aluno mobilize conceitos e terminologias específicas em contexto adequado, desenvolvendo a comunicação oral, a partilha e o reconhecimento pelos seus pares.” (pág. 15)

Após esta primeira fase de descoberta as crianças queriam saber mais e mais e quiseram realizar uma visita ao museu, para saber como podiam expor os seus desenhos. Assim sendo, esta foi uma das nossas atividades a ser desenvolvidas, ainda na nossa 3.ª e 4.ª intervenção.

A visita ao Museu Municipal da Ribeira Grande teve como objetivo observar as várias exposições (**figura 5**) que estão relacionadas com as profissões/espços dos nossos antepassados, para que este grupo de crianças pudessem ter conhecimento dos nossos antepassados, bem como da nossa cultura açoriana.



Figura 5- Visita às diversas exposições patentes no museu

Para além disso, puderam ver a exposição do presépio em movimento (**figura 6**), parte esta que foi muito marcante para eles.



Figura 6- Presépio movimentado

Esta visita a este museu, culminou numa outra atividade, a dança dos cadarços que foi escolhida para descrevê-la mais pormenorizada.

Com a visita ao museu Municipal, as crianças puderam ver como estavam expostas algumas pinturas como podemos ver na **figura 7**, apresentada abaixo. Esta foi uma exposição que o grupo pude observar com muita atenção e repararam que cada imagem pintada ou desenhada, tinha muitos pormenores e muita técnica a ser utilizada. Algumas crianças chegaram a comparar com os seus desenhos, em que alguns dos seus amigos faziam já com mais detalhes, e até mesmo, com a técnica da “magia negra” que estes já tinham explorado aquando da intervenção do par pedagógico.



Figura 7- Exposição de pintura e desenho

Foi através desta exposição (**figura 7**) que o nosso grupo de crianças decidiu conhecer vários artistas e aprofundar mais técnicas para poderem fazer mais trabalhos para colocarem na sua exposição. Para isto as crianças aplicaram a técnica de berlindes (*Pollock*), fizeram o seu auto-retrato (*Picasso*), pintaram desenhos de quadros de *Van Gogh*, *Munch* e *Chagall*, com as cores de cada quadro e outras quiseram pintar livremente os desenhos, ver **figura 8**. Puderam “brincar com as cores” ao misturar as cores primárias, originando assim as cores secundárias. Realizaram desenhos livres com a técnica “magia negra”, onde pintavam a folha toda com lápis de cera e depois aplicavam a tinta preta, de modo a cobrir os lápis de cera e depois desenhavam livremente.



Figura 8- Desenhos com várias técnicas de artistas

Com o entusiasmo do grupo à descoberta das artes, e com o conhecimento de alguns pintores famosos já estudados e explorado com eles, o grupo tinha muita curiosidade em conhecer um artista pessoalmente. Então, convidamos uma artista, à nossa sala, onde explicou todo o material que utilizava nas suas obras de arte, e demonstrou algumas técnicas que utilizava nos seus quadros, ver **figura 9**. O entusiasmo do grupo foi tanto que puderam manusear alguns materiais e puderam experimentar a pintar numa tela que ela tinha levado.



Figura 9- Visita da artista à sala

Após a visita da artista, e continuando as nossas pesquisas, de modo a sintetizar tudo o que já tínhamos aprendido, realizamos mais uma visita de estudo, especificamente, ao Museu Carlos Machado, ao Núcleo de Santa Barbara e ao Conservatório Regional de Ponta Delgada. Esta visita, teve também, o propósito de valorizar as nossas expressões e como estas contribuem para a nossa cultura açoriana.

Começando pelo Museu Carlos Machado, o nosso grupo de crianças puderam ver vários animais, não só as nossas espécies endémicas, bem como as outras espécies vindas de outros países. Esta divisão do museu foi uma das que as crianças gostaram mais e onde a curiosidade era maior. A divisão dos animais aquáticos, principalmente os tubarões e baleias, para as crianças foram as que mais lhes caracterizavam e que mais despertou interesse neles, devido a sua localização e de terem na família pescadores.

No Núcleo de Santa Bárbara, as crianças puderam conhecer, visualizar e aprender sobre as obras de dois artistas açorianos, o escultor Canto da Maia e o pintor António Eduardo. Na exposição de Canto da Maia as crianças puderam ver as várias esculturas, nas quais algumas delas despertaram atenção nas crianças, pelo facto de serem bem visíveis e porque nunca tinham visto aquelas obras. Para além de visualizarem estas esculturas, puderam conhecer o material que este escultor utilizava, que era o barro. Este era um material que as crianças não conheciam e que puderam experimentar lá no museu. Passando às outras exposições de António Eduardo, as crianças puderam ver vários quadros pintados com aguarela, técnica esta que deixou muita curiosidade nas crianças, ver **figura 10**.



Figura 10- Visita ao museu Carlos Machado e Núcleo de Santa Bárbara

Por fim, visitamos o Conservatório, (**figura 11**) onde as crianças puderam conhecer o espaço em si desta escola e no final da visita puderam aprender alguns nomes de instrumentos musicais de percussão e puderam tocar neles.



Figura 11- Visita ao Conservatório Regional de Ponta Delgada

Esta foi uma visita que o grupo gostou imenso, pois nenhuma das crianças tinha tocado em instrumentos de percussão nem conhecia. O facto de poderem tocar nos instrumentos e de estarem a ser dirigidos por um professor, deixou-os muito à vontade e entusiasmados.

Para o fecho deste nosso projeto, como só faltava trabalhar com as crianças a escultura e a música construímos a nossa maquete da nossa visita de estudo. As crianças construíram duas bases em cartão, onde numa delas quiseram colocar a representação da exposição de António Eduardo e de Canto da maia e na outra base de cartão quiseram dividir os animais pelos seus habitats e juntaram o conservatório.

Primeiramente discutimos em grande grupo o que mais tinham gostado das visitas e depois cada criança pôde trabalhar com o barro. Estivemos a explorá-lo, como se manuseava e depois tiveram de recriar alguns animais, algumas obras de Canto da Maia, e alguns instrumentos musicais, que mais marcaram nesta visita. Com exemplo de cada um (**figura 12**) obtivemos recriações de Canto da Maia como “mulher a olhar no espelho”, bem como esculturas de caras de meninos ou bonecos, como podemos ver na imagem abaixo. Também houve crianças que quiseram representar com barro os animais e fizeram patos, tubarões, tartarugas e aves. Uma outra escultura que obtivemos foi de um instrumento musical, o bombo, feito por uma criança, que lhe marcou muito o facto de ter tocado no conservatório aquele instrumento.



Figura 12- Esculturas de barro feitas pelas crianças

Após esta atividade, as crianças construíram mini cavaletes e mini obras de arte com a técnica de aguarela. Esta técnica despertou bastante interesse no grupo, pois eles nunca tinham experimentado as aguarelas, apenas utilizavam tinta guache.

Para conclusão desta temática, como podemos ver nas figuras seguintes 13 e 14, as crianças montaram uma exposição, com estas maquetes e com todos os trabalhos realizados por elas ao longo das nossas intervenções.



Figura 13- Exposição do projeto "O que são artes?"



Figura 14- Exposição final de todo o nosso projeto

3.1.7.3. Atividade Dança dos Cadarços “Guarda-artistas”

Aquando da visita ao museu municipal da Ribeira Grande, fizemos um resumo do que tínhamos observado e aprendido na visita. Através deste diálogo, o grupo conseguiu nomear diversas profissões, mais propriamente os carpinteiros, pedreiros, escultores, sapateiros e os pescadores. Estas profissões foram aproveitadas para a atividade seguinte descrita, intitulada “guarda artistas”.

Esta foi uma atividade inspirada na dança dos cadarços. Para tal realização, utilizamos um guarda chuva, onde cada separação continha as referidas profissões já mencionadas acima, e também, mais três profissões que as crianças sentiram necessidade de inseri-las, uma vez que já tinham pesquisado que estas também faziam parte das artes, nomeadamente os pintores, escritores e músicos.

Assim sendo, iniciamos a atividade com a distribuição das várias profissões por grupos, onde cada grupo tinha de realizar os instrumentos que caracterizassem esta profissão, como podemos ver na figura seguinte (**figura 15**).



Figura 15- Distribuição por grupos e realização dos instrumentos das profissões.

Deste modo, através da **figura 15**, podemos observar as crianças distribuídas pelos grupos de profissões e a realizar os seus instrumentos correspondentes às profissões, nomeadamente, escritores – livros; pescadores – peixes; escultores – modelagem em plasticina; sapateiros – sapatos; carpinteiros – martelo e serrote; pintores – paletas; pedreiros – pedras.

Sendo assim, a construção destes recursos teve como objetivo a aplicação das técnicas das expressões, desde pinturas com dedos (peixes), técnica de estampagem com esponja (pedras), pintar com lápis de cor e lápis de cera (ferramentas martelo e serrote; sapatos), pintura com guache (paleta) e a modelagem, onde utilizaram plasticina para recriar um boneco de neve. Um outro objetivo foi trabalhar a destreza manual das crianças. Para isso, tínhamos um cordel, onde as crianças tinham de o passar nos furos dos sapatos.

Para além disso, as crianças puderam construir maracas com materiais reciclados e realizar cópias de letras para a construção dos livros.

Os grupos foram escolhidos estrategicamente, pois havia crianças que tinham dificuldades em manuseamento de lápis e que precisavam de trabalhar a sua motricidade fina.

Posto isso, passamos à parte prática da dança de roda. Segundo o CREB,

Com base no conhecimento e prática de situações de exploração do movimento, nas danças (sociais e tradicionais) e nos jogos tradicionais populares, estimular a aprendizagem de padrões culturais característicos da Região, de modo a desenvolver no aluno o respeito pela identidade e diversidade cultural. (pág. 22)

Como não era objetivo recriar na totalidade a complexidade da dança dos cadarços, optamos por trabalhar a lateralidade das crianças, especificamente a direita e a esquerda, pois era uma das maiores dificuldades do grupo em distingui-las. A figura seguinte (**figura 16**) apresenta a dança efetuada pelas crianças.



Figura 16- Dança dos guarda-artistas

Para se tornar mais fácil colocamos dois tipos de fita no guarda chuva (**figura 16**), umas fitas amarelas para as raparigas e umas fitas com várias cores para os rapazes. Ao longo da dança íamos dando indicações, ora rapazes andavam para a direita e as raparigas para a esquerda e assim vice-versa. O objetivo desta atividade era desenvolver o conceito da lateralidade, pois este ainda não estava bem definido nas nossas crianças. Para Vayer (1992, p.21) a “organização das sensações relativas ao próprio corpo em relação com os elementos do mundo exterior, representa um papel fundamental para o desenvolvimento da criança, porque essa organização é o ponto de partida das suas diferentes possibilidades de acção.”

Esta atividade contou com a participação de mais dois grupos do pré-escolar da mesma escola. Estes grupos também puderam participar na dança dos cadarços, bem como numa dança de roda à volta da dança. O facto destes grupos poderem participar ajudou-nos um pouco, pois como havia crianças mais velhas e que já conseguiam distinguir a direita e a esquerda, conseguimos juntá-los e mostrar aos restantes o efeito que fazia no guarda-chuva. Por ser também os mais velhos, conseguimos juntar com os mais novos para que houvesse interajuda.

Por fim, quando os grupos já estavam envolvidos, juntamos o jogo dramático. Este jogo consistia em representar com os instrumentos as profissões que íamos cantando com a música adaptada da “Senhora dona Anica”. Foi também estratégia colocar os mais novos neste jogo dramático para se desenvolverem e trabalharem a sua motricidade, deste imitar os pedreiros, pintores, escultores e amarrar os seus próprios sapatos.

3.1.8. Perceção da Educadora sobre o tema

Para uma melhor compreensão do tema, entrevistámos a nossa educadora cooperante, sobre a sua perspetiva acerca da nossa temática “as Culturas Lúdicas de Infância”.

Em relação à primeira pergunta, sobre as brincadeiras e jogos da sua infância, quais a que se tem mantido, a educadora respondeu que “passava muito tempo a brincar com berlindes, a fazer casas imaginárias nas árvores e a andar de bicicleta.” Em tempo de escola, a educadora respondeu que “brincava com diversos jogos como: a “macaca”, o “macaquinho chinês”, o “anel”, a “estátua”, “toca e foge”, às apanhadas. No tempo da minha escola preparatória (5.º e 6.º ano) jogava ao “elástico” e à “ciranda” bem como jogos no campo da escola: futebol e basquetebol.” De uma perspetiva geral a educadora acha que estes jogos se têm mantido nas brincadeiras atuais das crianças, “principalmente, nos recreios das escolas do Primeiro Ciclo, por aquilo que assisto na minha escola.”

Em relação à importância da Cultura do Brincar no desenvolvimento da criança a educadora cooperante acha que “O brincar e o jogo são de extrema importância em todas as fases do desenvolvimento da criança. É através do brincar que as crianças realizam as suas aprendizagens mais significativas, explorando o mundo que as rodeia de diferentes formas.” A educadora também dividiu esta importância dos 0 aos 6 anos, onde “o brincar é, fundamentalmente, a descoberta do corpo e da sua relação com o espaço; a exploração sensorial e o jogo simbólico, que permitem que a criança se desenvolva muito rapidamente com consciência daquilo que é capaz de fazer e saber.” Já nas idades dos 6 aos 10 “o jogo de estratégia começa a ser mais desafiante, porque implica envolver os conhecimentos que a criança já adquiriu com a noção que tem da realidade social que a envolve; por vezes, os adultos, e a escola, esquecem-se de que o brincar é muito necessário nesta fase e, como estão sujeitos a aprendizagens formais, o tempo para brincar deve ser reduzido ao máximo.”

Na questão sobre a importância da cultura do brincar e jogar nas aprendizagens das várias áreas de conhecimento da Educação Pré-Escolar ou no 1.º CEB, a educadora considera

que as aprendizagens são construídas socialmente bem como o pensamento de cada criança. Também releva que, todas as áreas devem de ser desenvolvidas de forma articulada e interdisciplinar, pois ao fazer através do lúdica a criança consegue se envolver na sua aprendizagem e tudo o que ela desenvolve consegue ficar consolidado, pois há interesse e significado para elas. A nossa educadora sublinha que “a cultura do brincar e do jogar deve ser inculcada desde que cedo e não deve ser descurada à medida que a criança cresce e muda de ambientes de aprendizagem; contudo, apesar de ser de extrema importância, talvez não haja uma cultura de brincar e jogar... ou se existe é apenas em algumas salas, algumas escolas e algumas casas... quase como a cultura musical... ela existe mas não é assumida em todos os contextos... algumas famílias dão mais importância a ouvir um concerto musical e outras a ver um jogo de futebol. É preciso cultivar a importância do brincar e do jogo intencional, principalmente, nos contextos educativos que vivem bastante concentrados nos resultados/sucessos escolares e não na qualidade das aprendizagens.”

No que concerne à questão sobre a utilização da cultura Lúdica, a educadora cooperante diz que o brincar “está em todos os momentos do nosso dia e em todas as áreas de atividade que existem bem como nos projetos que são desenvolvidos. Posso dizer que os tempos de escolha livre das crianças é totalmente realizado através do Jogo e nos tempos de projetos o Jogo é utilizado como estratégia motivacional.”

Na questão sobre a utilização do CREB, a educadora cooperante não utiliza, embora tenha conhecimento do mesmo e saiba que o seu grupo de trabalho está inserido numa Região autónoma e que há características de trabalho e de identidade açoriana que não diferenciam de outros contextos. A mesma refere que na prática procura “identificar e incluir no currículo que desenho anualmente para o grupo, as características da comunidade envolvente e de cada família das crianças, de modo a potenciar as suas capacidades e aumentar as suas experiências de aprendizagem.” É através desta descrição que a educadora pensa no caminho que o seu grupo precisa de percorrer e para estipular uma melhor articulação de todas as áreas de conteúdo bem como os seus domínios.

Sobre a questão do género, quais as dificuldades que sentia em relação às escolhas de brincadeiras, a educadora cooperante afirma que não sente que essas questões sejam um problema ou uma diferenciação, pois as áreas e as brincadeiras são escolhidas pelas próprias crianças, ou seja, o que as meninas fazem, os meninos também fazem e vice-versa.

Ainda sobre o género, em relação à questão, quais as brincadeiras que a educadora consegue para uma melhor equidade de género, a mesma responde que “os Jogos de Equipa ou de Grupo permitem integrar meninos e meninas bem como crianças mais novas e mais velhas.”

Para finalizar, a questão em que aspeto os pais valorizam mais o brincar, a educadora respondeu que dependia muito do seu contexto social e familiar, pois no seu grupo “há pais que têm preferência pelo brincar na rua com outras crianças, outros que preferem os filhos em casa, no sofá em frente à televisão ou tablet, outros que se sentam a brincar com puzzles e jogos de mesa, outros que preferem dar livros para os seus filhos lerem e outros que não.” A educadora ainda refere há pais que “verbalizam que os filhos têm de fazer mais trabalhos em vez de brincarem na “Casinha” (onde se brinca ao Jogo Simbólico livre) e outros pais que motivam os filhos para fazerem de conta que são professores ou médicos ou domésticas.” Apesar de tudo, a educadora pensa que a maioria valoriza o brincar, mesmo que este conceito possa ser bastante diferente e mesmo que alguns pais valorizem o brincar sozinho, o brincar a pares, jogo livre e o jogo orientado.

3.2. Estágio Pedagógico II - 1.º CEB

3.2.1. Meio envolvente

O segundo estágio pedagógico foi realizado no ensino do 1.º ciclo do ensino básico, numa escola EBI/JI, designada de escola B, sendo este um nome fictício.

Deste modo, a escola B, situava-se numa freguesia da periferia de Ponta Delgada, e é fortemente enraizada por tradições e com um património cultural muito vasto.

É através destas vivências e com o inculc das nossas tradições que as festividades religiosas são muito vividas nesta freguesia e que incluem os alunos das escolas a participarem nestas festas através da partilha de almoços, que são oferecidos pelos mordomos das festas.

Em relação às infraestruturas, a freguesia dispõe de inúmeros serviços, tais como Correio, Loja do Cidadão, Farmácia, Restaurantes, os mais variados comércios e parques infantis. O facto destes serviços se localizarem mesmo perto da escola, permitiu-nos a elaboração de alguns projetos e uma visita de estudo com intercambio entre uma outra escola da mesma freguesia, com um percurso pedestre até a um parque infantil, onde os alunos das duas escolas envolvida partilharam momentos de brincadeira e de interação uns com os outros.

Para além disto, na nossa sala recebemos visita de uma artesã, onde nos explicou a sua profissão e mostrou-nos alguns dos seus trabalhos, que serviram de inspiração para o nosso pequeno projeto sobre o Senhor Santo Cristo dos Milagres, e para que os alunos pudessem conhecer as nossas raízes culturais.

3.2.2. Caracterização da escola

O estabelecimento de ensino no qual decorreu o nosso estágio pedagógico, designado por escola B, é uma instalação de tipologia do Plano de Centenários dividido em três edifícios separados. No primeiro edifício, que servia de entrada, havia salas para o 1.º CEB, uma biblioteca e casas de banho. No segundo edifício, este apresentava uma sala do pré-escolar, um refeitório, uma sala para docentes e não docentes, uma sala de cópias e um hall de entrada que serviu para fazer algumas exposições dos nossos trabalhos realizados. No terceiro edifício, sendo este o lugar onde decorreu a nossa PP, havia uma sala do pré-escolar e mais três salas do 1.º CEB. Apresentava casas de banho e um pequeno ginásio para as aulas de educação física. Ainda neste edifício, havia uma porta que dava acesso ao campo de futebol que era utilizado não só em tempos de aulas como também nos intervalos dos alunos. Ainda havia um hall de entrada, que também serviu para exposições de nossos trabalhos realizados com os nossos alunos.

Em relação aos espaços exteriores, eram espaços muito amplos com pouca cobertura e sem equipamentos e sem jogos para as crianças brincarem. Em dias de chuva, os alunos tinham de ficar nas salas pois não havia espaços cobertos para os alunos poderem brincar.

Relativamente aos seus recursos humanos a escola envolvia por cento e trinta e dois alunos, duas educadoras titulares de turma, uma educadora de apoio, seis professores titulares de turma, duas professoras de apoio educativo, duas professoras de Necessidades Educativas Especiais (NEE), um docente de Educação Moral e Religião Católica (EMRC), um docente de inglês, um docente de Educação Física (EF) e três assistentes operacionais.

3.2.3. Caracterização da Sala

A nossa sala situava-se no rés-do-chão à esquerda no edifício mais afastado da entrada principal. É um espaço amplo com muita luminosidade natural e arejamento, pois uma das paredes é quase toda composta por janelas.

Este espaço conta com um quadro negro de giz, nas várias paredes eram revestidas de cortiça para afixar trabalhos e cartazes realizados pelos alunos. Continha cacifos em abertos para arrumação individual dos livros e cadernos dos alunos, uma estante com dupla face, em que num dos lados tem expositores em grelhas para colocar livros da biblioteca da sala, e do outro lado servia para arrumação das capas dos trabalhos dos alunos.

Ao fundo da sala encontramos uma bancada com dois lavatórios, e armários embutidos para arrumação de diversos materiais, como por exemplo, de expressão plástica (tintas, frascos, pinceis, cartolinas, entre outros).

Estava apetrechada de mesas compridas, umas mais altas outras mais baixas, e de cadeiras, igualmente em dois tamanhos. Destacava-se uma mesa redonda que se encontrava no fundo da sala a fim de realizarmos trabalhos em grupo ou de expressão plástica.

Como podemos ver, através da **figura 17**, que representa a planta da nossa sala de aula, ao longo das nossas intervenções fomos ajustando a sala e acrescentamos a área do trabalho autónomo e da biblioteca. Estas áreas surgiram das necessidades dos nossos alunos, pois muitos deles apresentavam algumas dificuldades a nível da leitura e também da escrita, daí a necessidade de criar um espaço em que eles pudessem melhorar as suas dificuldades.

No trabalho autónomo arranjamos vários ficheiros, onde os alunos livremente escolhiam o que queriam trabalhar. Inicialmente escolhiam a área das expressões, principalmente a pintura de desenhos, mas, como o passar do tempo e à medida que eles iam se apercebendo das suas dificuldades, iam escolhendo outras áreas para trabalharem, nomeadamente o português e a matemática.

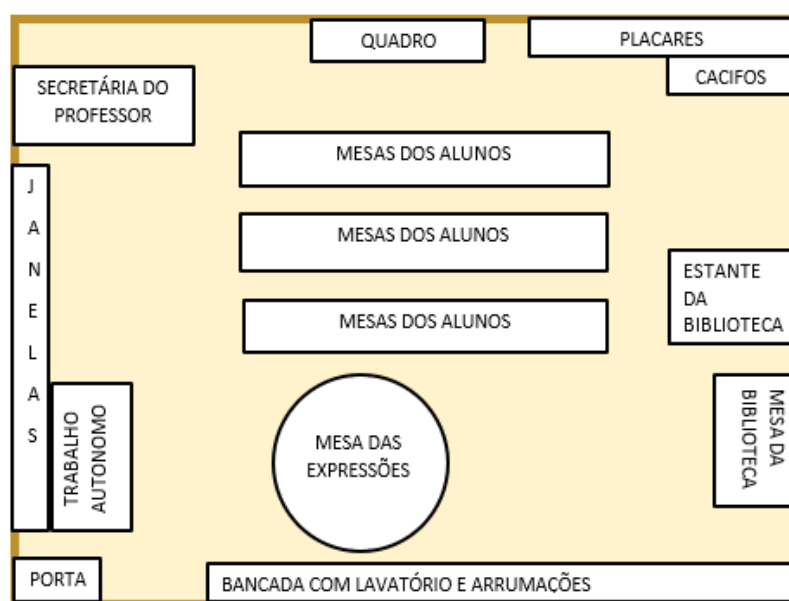


Figura 17- Planta da sala do 1.º ano

Após a visualização da nossa planta da sala (**figura 17**), salienta-se que na mesa das expressões era também desenvolvido pequenos projetos em pequenos grupos. Ainda na parte de trás da sala ao pé da biblioteca, foi realizado as horas do conto, momento este proporcionado duas vezes por semana, logo após o intervalo do almoço. Esta foi uma opção nossa de forma a melhor e acalmar os nossos alunos, pois era uma turma muito agitada.

Nesta hora do conto, iniciamos com uma história, ou com o tema que tivesse a ver com a prática ou uma história escolhida por eles. Após a leitura da história dialogávamos um pouco sobre a mesma e, a maioria das vezes, havia um reconto por parte dos alunos. Salienta-se que não só eram histórias com livros, mas também com fantoches. Para além disso, os alunos também participavam nesta hora do conto, sendo eles a escolherem e a lerem a história.

3.2.4. Horário da Turma do Estágio do 1.º Ciclo

Em relação às rotinas da nossa turma, esta seguia um horário, (**Quadro 4**) onde era flexível e onde poderia haver mudanças, conforme as necessidades dos nossos alunos. Os alunos entravam às 09:00h e saíam às 15:00h ou às 15:45h. Para uma melhor compreensão, segue abaixo o horário da nossa turma.

Quadro 4- Horário do 1.º ano

| | 2ªfeira | 3ªfeira | 4ªfeira | 5ªfeira | 6ªfeira |
|------------------|---------------------|-------------------|----------------|----------------|----------------|
| 9:00 – 9:45 | Português | Estudo do Meio | Matemática | Português | EEFM |
| 9:45 – 10:30 | Português | Estudo do Meio | Matemática | Português | Inglês |
| Intervalo | | | | | |
| 11:00 – 11:45 | Inglês | Matemática | Português | Matemática | EMRC |
| 11:45 – 12:30 | EEFM | Matemática | Português | Matemática | Matemática |
| Almoço | | | | | |
| 13:30 – 14:15 | Matemática | Português | Estudo do Meio | Estudo do Meio | Estudo do Meio |
| 14:15 – 15:00 | Matemática | Português | Cidadania | Estudo do Meio | Português |
| 15:00 – 15:45 | Expressão Dramática | Expressão Musical | | EEFM | |

Através do horário (**Quadro 4**) podemos ver que os alunos tinham fixamente um bloco de inglês de 45 min à segunda e à sexta, lecionada por uma professora especializada. A Educação e Expressão Físico-Motora (EEFM), também era lecionada por um professor especialista, sendo dois blocos de 45 min à segunda feira e à sexta feira, o de quinta feira era lecionado pelo professor cooperante e por nós. Por fim, também tinham educação moral e religiosa católica, lecionada por um professor especializado, à sexta feira.

As restantes disciplinas eram ajustadas conforme as necessidades dos nossos alunos e íamos trabalhando as expressões juntamente com as restantes disciplinas, de modo a proporcionar a interdisciplinaridade.

As nossas práticas baseavam-se em vários momentos, e para uma melhor compreensão dos mesmos vamos ver o **quadro 5**.

Quadro 5- Rotina do 1.º ano do Ensino Básico

| Horário | Atividade |
|------------------|--|
| 09:00h às 09:20h | Acolhimento – (ler, mostrar e contar) |
| 09:20 às 10:30h | Aula planificada (trabalho de projetos, melhoramento de texto, trabalho em grupos) |
| 10:30h às 11:00h | Intervalo |
| 11:00h às 12:30h | Aula planificada (trabalho de projetos, melhoramento de texto, trabalho em grupos) |
| 12:30h às 13:30h | Almoço |
| 13:30 às 14:15h | Hora do conto |
| 14:15h às 15:00h | Aula planificada (trabalho de projetos, melhoramento de texto, trabalho em grupos) |
| 15:00 às 15:45h | Trabalho autónomo |

Com o auxílio do **quadro 5**, podemos verificar que foram criados vários momentos de rotina que foram o acolhimento, aula planificada, hora do conto e trabalho autónomo.

No acolhimento, este era o momento em que os alunos, participavam em contar experiências, histórias, danças, canções, entre outras. Este momento foi criado para que os alunos pudessem escolher e prepararem-se para apresentar aos colegas. As crianças desenvolviam espírito de grupo, a sua oralidade, a sua expressão corporal, a sua leitura, entre outros aspetos.

Na aula planificada os alunos aprendiam conteúdos, trabalhavam em grupo, criavam listas de palavras, resolviam problemas e podiam desenvolver pequenos projetos e realizar melhoramento de texto, sendo esses momentos sempre orientados por nós.

A hora do conto, como já foi referido anteriormente, era entendido como um momento de relaxamento onde havia a exploração oral das histórias e o reconto através da dramatização ou com a utilização de fantoches.

Para finalizar, no trabalho autónomo, este era um momento em que as crianças escolhiam o que queriam fazer, ou fichas de português ou matemática, ou pintar desenhos, ou jogos de silabas, contar histórias, escrever, entre outras. Para além escolherem-nas, organizavam-nas não só segundo os seus gostos como também em função das suas necessidades/dificuldades em todas as áreas curriculares. Para isso, tinham à sua disposição o Plano Individual de Trabalho (PIT) que servia de instrumento para projetar a organização do trabalho ao longo da semana e no final da mesma eles avaliavam o PIT.

3.2.5. Caraterização dos alunos

A nossa turma era constituída por doze alunos, sendo estes quatro do sexo feminino e oito do sexo masculino, com idades compreendidas entre os seis a sete anos, estando todos matriculados pela primeira vez no 1.º ano de escolaridade.

De um modo geral era uma turma bastante dinâmica, comunicativa, com alguns problemas de comportamento. A nível das aprendizagens era uma turma muito heterogénea e, na sua maioria, revelava dificuldades na área de Língua Portuguesa - Expressão e Comunicação Oral e Escrita e na área da Matemática.

Através das observações podemos verificar as dificuldades e potencialidades da nossa turma. Deste modo e de um modo mais particular, o aluno Al 3 apresentava problemas de visão, pois estava a perdê-la e como tinha muita dificuldade em ver, estava constantemente a levantar-se para ir ao quadro, para ver melhor. Isso acabava por perturbar um pouco as aulas, pois os restantes colegas distraíam-se com ele e acabavam por fazer o mesmo. Apesar desta dificuldade, era um aluno bastante empenhado e dedicado, muito participativo e demonstrava sempre vontade de aprender.

O aluno Al 4 recebia apoio educativo. As suas maiores dificuldades eram de caris emocional. Era um aluno muito instável e irrequieto, raramente conseguia ficar quieto no seu

lugar e estava constantemente a levantar-se. Nos poucos momentos em que este estava concentrado ele era um aluno exemplar, pois conseguia realizar os trabalhos sem dificuldades e rapidamente. Era um aluno que tinha alguma dificuldade no Português, mas na matemática era muito bom aluno, fazendo os exercícios sempre certos e ajudava os restantes colegas.

Os alunos Al 8 e Al 12 apresentavam algumas dificuldades no Português e matemática, demorando tempo em copiar exercícios do quadro. O facto de ainda não terem bem definido a noção de número prejudica-as um pouco, pois demoravam muito tempo em compreender os exercícios e a chegarem ao resultado pretendido. Por outro lado, o aluno Al 8 era muito expressivo e gostava de participar nas atividades propostas, em contrapartida, a aluna Al 12 era muito tímida e pouco participativa, contudo demonstrava empenho nas atividades propostas.

O aluno Al 10 tinha muitas dificuldades e também estava a receber apoio educativo. A nível de português, este aluno ainda não reconhecia bem as letras, tinha dificuldades em copiar frases em letra de impressa para letra manuscrita. Na matemática, ainda não tinha a noção de número e sempre que era pedido para identificar o número este tinha de recorrer à contagem pela reta numérica para encontrar o número pedido. Este aluno por vezes demonstrava comportamentos agressivos juntamente com o aluno Al 11.

3.2.6. Tabela de atividades no 1.º ciclo

No decorrer do nosso estágio pedagógico, foram planificadas e desenvolvidas diversas atividades conforme o nosso programa do 1.º ciclo, bem como desenvolver a área das expressões e da educação e expressão físico-motora, realizando um projeto sobre os jogos tradicionais. Tal como refere o CREB,

com base no conhecimento e prática de situações de exploração do movimento, nas danças (sociais e tradicionais) e nos jogos tradicionais populares, estimular a aprendizagem de padrões culturais característicos da Região, de modo a desenvolver no aluno o respeito pela identidade e diversidade cultural. (p.102).

Para além disso, não deixamos a nossa cultura açoriana de parte e trabalhamos pequenos projetos com os alunos sobre as principais festividades mais marcantes da nossa cultura, que ocorreram durante as nossas práticas pedagógicas.

Assim, a tabela seguinte apresenta todas as atividades desenvolvidas ao longo das nossas PP, sendo as atividades que estão a verde claro as que têm mais importância para o tema escolhido e que estarão mais desenvolvidas, fundamentadas e refletidas mais abaixo.

Relativamente às áreas, em cada atividade assinalamos as áreas foco e secundárias. As cores escuras (verde escuro) representam a área foco que cada atividade continha e a cor mais clara (verde claro) representa a área associada.

O quadro seguinte, (**quadro 6**) irá nos apresentar as atividades desenvolvidas ao longo do nosso Estágio Pedagógico II, bem como as áreas que foram trabalhadas.

Quadro 6- Calendarização das atividades desenvolvidas no 1.º ano do Ensino Básico

| Calendarização | | Áreas | | | | | | |
|---|---|----------------|-------------------|------------|------------------------------|------------------------------|----------------------|-------------------------------|
| Data de intervenção | Atividades | Estudo de Meio | Língua Portuguesa | Matemática | Expressão e Educação Físico- | Expressão e Educação Musical | Expressão e Educação | Expressão e Educação Plástica |
| 1.ª intervenção – semana 11 a 13 de março | A1- Caixa mágica – introdução da letra B com imagens | | | | | | | |
| | A2- Lista de palavras com a letra B | | | | | | | |
| | A3- Exercícios do manual sobre a letra B | | | | | | | |
| | A4- Exercícios de Matemática e reduções na reta numérica | | | | | | | |
| | A5- Construção de monstros de silêncio | | | | | | | |
| | A6- Criação da personagem para o monstro do Silêncio | | | | | | | |
| | A7- Apresentação de vários tipos de habitações e vários tipos de casa de algumas ilhas e países | | | | | | | |
| | A8- Construção de cartazes com vários tipos de habitações | | | | | | | |
| | A9- Divisão silábica com a letra B | | | | | | | |
| | A10- Introdução do número 30 com demonstração de berlindes | | | | | | | |
| | A11- Apresentação de um cartaz sobre as divisões da casa | | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|---|---|--|--|--|--|--|--|--|
| 2. ^a intervenção – semana 25 a 29 de março | A12- Introdução da letra J através de envelopes com uns nomes próprios | | | | | | | |
| | A13- Ordenação de sílabas que estavam dentro do envelope e colocar no papel de cenário. | | | | | | | |
| | A14- Introdução do número 40 com berlindes e um ábaco | | | | | | | |
| | A15- Exploração da tabela do 100 com pentaminós | | | | | | | |
| | A16- Pesca de imagens dos grafemas “ge e gi” e “je e ji” | | | | | | | |
| | A17- Leitura da história “para onde vão os resíduos” | | | | | | | |
| | A18- Separação do lixo nos ecopontos | | | | | | | |
| | A19- Revisões para a ficha de avaliação de Estudo do Meio | | | | | | | |
| | A20- Jogo do bingo para completar os números até 40 | | | | | | | |
| | A21- Introdução da letra F com a caixa mágica | | | | | | | |
| | A22- Realização de ditados pelos outros colegas | | | | | | | |
| | A23- Unidades e dezenas através de um ábaco | | | | | | | |
| | A24- Jogo peddy paper sobre a reciclagem | | | | | | | |
| | A25- Jogo do congela | | | | | | | |
| | A26- Jogo do lenço “dias da semana” | | | | | | | |
| A27- Jogo de percurso “derrubar garrafas”, “salta à corda” e “corrida de sacas” | | | | | | | | |
| 3. ^a intervenção – semana 23 a 30 de abril | A28- Introdução ao tema animais através de imagens | | | | | | | |
| | A29- Leitura da história do “O Cuquedo” | | | | | | | |
| | A30- Elaboração de máscaras dos animais da história | | | | | | | |
| | A31- Dramatização da História | | | | | | | |
| A32- Introdução da letra S através de palavras com a mesma letra | | | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|--|---|--|--|--|--|--|--|--|
| | A33- Construção de cartazes sobre os animais | | | | | | | |
| | A34- Pesquisa em livros de palavras com a letra S | | | | | | | |
| | A35- Jogo sobre os animais com condições de locomoção | | | | | | | |
| 4. ^a intervenção – semana 20 a 24 de maio | A36- Introdução da unidade de medida “área” através da matemática passo a passo | | | | | | | |
| | A37- Introdução da letra H através de fantoches de vara | | | | | | | |
| | A38- Lista de palavras da letra H | | | | | | | |
| | A39- Jogo gato e rato | | | | | | | |
| | A40- Construção de figuras através do tangram | | | | | | | |
| | A41- Leitura da história para introdução da letra X | | | | | | | |
| | A42- Jogo da macaca | | | | | | | |
| | A43- Jogo acertar no alvo | | | | | | | |
| | A44- Projeto jogos tradicionais | | | | | | | |
| | A45 – Jogo das cadeiras | | | | | | | |
| | A46 – Jogo do anel | | | | | | | |
| | A47- Apresentação em power point sobre a lenda do Santo Cristo | | | | | | | |
| | A48- Pesquisa na internet sobre tapete de flores | | | | | | | |
| | A49- Pintura das aparas para o nosso tapete de flores | | | | | | | |
| | A50- Criação de padrões para pintar o tapete de flores | | | | | | | |
| | A51- Recriação de tapete de flores do Santo Cristo com o jogo da macaca | | | | | | | |
| | A52- Montagem da exposição do nosso tapete de flores | | | | | | | |
| A53- Troca de correspondência com a escola das Maricas (carta) | | | | | | | | |
| A54- Descrição do “eu” | | | | | | | | |
| 5. ^a inte | A55- Introdução das horas com um relógio | | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|---|---|--|--|--|--|--|--|--|
| | A56- Prova às cegas de alimentos e sons para os 5 sentidos | | | | | | | |
| | A57- Leitura da história “O direito das crianças” | | | | | | | |
| | A58- Construção da lembrança para o dia da criança | | | | | | | |
| | A59- Confeção de gomas | | | | | | | |
| 6.ª intervenção – semana 17 a 21 de junho | A60- Escolha do jogo “lá vai a mosca” para o encontro das escolas | | | | | | | |
| | A61- Passeio com as duas turmas da escola das Maricas | | | | | | | |
| | A62- Partilha de lanche e de momentos de brincadeiras | | | | | | | |
| | A63- Ensaio marchas São João | | | | | | | |
| | A64- Construção da letra para a marcha | | | | | | | |
| | A65- Ensaio geral da marcha | | | | | | | |
| | A66- Apresentação da marcha | | | | | | | |

Ao analisar melhor o **quadro 6**, podemos observar que realizamos no total 66 atividades, havendo sempre um fio condutor entre todas as nossas atividades desenvolvidas.

Podemos observar que as áreas mais desenvolvidas foram o Estudo do Meio, Língua Portuguesa, Matemática e Expressão e Educação Físico-Motora. Estas foram trabalhadas devido à complexidade do programa e à sua carga horária semanal. Ainda assim, a área da Expressão e Educação Físico-Motora, apesar de ser lecionada dois tempos semanais por um professor coadjuvante, foi-nos possível explorar e dinamizar algumas atividades neste âmbito, no terceiro tempo.

Contudo, as restantes áreas não caíram em esquecimento, a expressão plástica foi uma das áreas bastante desenvolvida, não só a nível comemorativo, mas também a nível de consolidar conteúdos e de abordagem a projetos. A expressão dramática e a expressão musical foram as que tiveram foco, mas que não deixaram de ser trabalhadas.

Ao longo das nossas práticas, realizamos tempos de atividades complementares do desenvolvimento curricular com sessões de Tempo de Estudo Autónomo (TEA), bem como trabalho de projetos, de pesquisa e intervenção social para um desenvolvimento das aprendizagens curriculares significativo e estimulante para os alunos. Foi através destes pequenos momentos que vimos alguma evolução na nossa turma, desde a leituras mais fluentes,

realização de fichas de matemática, a descoberta de novas palavras e até mesmo, o entusiasmo deles a quererem participar em projetos e a realizarem as suas próprias pesquisas.

Após este breve apanhado, passaremos á descrição sucinta das atividades apresentadas na tabela.

A **primeira intervenção** decorreu de 11 a 13 de março e teve início com a introdução da letra “B”. Esta foi abordada através de uma caixa com várias imagens de vários objetos (A1), todos eles iniciados com a letra “B”. Os alunos iam retirando da caixa as várias imagens e iam dizendo o nome da mesma, à medida que diziam, escrevíamos no quadro e depois comparávamos qual a seria a primeira letra comum a todas as palavras, e chegaram todos à letra correspondente. Sempre que iniciávamos uma letra diferente, complementávamos com lista de palavras, exercícios de construção de frases, divisão silábica, pequenos ditados e leitura de frases, para que os alunos pudessem ter apreensão do fonema e grafema da própria letra. Na área de matemática exploramos reduções na reta numérica bem como a introdução até ao número 30 (A10) com o recurso a berlindes. Relativamente à área das expressões, nesta intervenção trabalhamos a expressão plástica e a dramática. Primeiramente, os alunos criaram uns monstros do silêncio (A5), com lã e posteriormente, atribuíram uma personagem ao seu monstro e apresentavam aos restantes colegas. Esta foi uma atividade para melhorar o comportamento do grupo, uma vez que este era um pouco agitado e falador. Na área do Estudo do Meio desenvolvemos uma atividade sobre os vários tipos de habitação. Levamos para a sala várias imagens típicas de algumas cidades e até mesmo das ilhas do nosso Arquipélago, bem como do Arquipélago da Madeira, para que os alunos pudessem conhecer os diversos tipos de casa que existe pelo mundo, desde igló, caravana, cabanas, apartamentos e até mesmo às casas. Para além disso, exploramos as várias divisões da casa. No final, os alunos construíram um cartaz com as divisões da casa e com os vários tipos de habitação. O facto de serem eles a elaborar esses cartazes, motivou-os a participarem mais na atividade.

A **segunda intervenção** decorreu nos dias 25 a 29 de março. Iniciou-se na área do português com a introdução da letra “J”. Para este novo conteúdo (A12), utilizamos envelopes, onde continha vários nomes de pessoas. Estes nomes estavam divididos em divisão silábica, onde os alunos tinham de as juntar e descobrir qual a palavra escrita. À medida que estes iam descobrindo, iam colando um cartaz de papel de cenário os vários nomes e as respetivas divisões silábicas. Terminado esta atividade, os alunos realizaram exercícios de consolidação do mesmo. Ainda nesta área, foi possível trabalhar os diversos grafemas “ge e gi” dos “je e ji”, através de uma atividade de pesca. Levamos uma piscina para a sala e dentro da mesma continha várias

imagens de objetos com “ge e gi” e je e ji”, de modo que os alunos percebessem que, embora estas palavras tivessem o mesmo fonema, os grafemas das mesmas palavras eram diferentes. O facto de escolher atividades diferentes e dinâmicas, fora do registo habitual, Hohmann e Weikart (2007, p. 224) citados por Rodrigues (2011, p.13) dizem-nos que estas oferecem “experiências de aprendizagem ativas e motivadoras.” Para além disto, introduziu-se também a letra “F”, através da caixa com várias imagens. Na área da matemática, procedeu-se à introdução do número 40, com recurso ao ábaco. Para complementar esta atividade, para que os alunos pudessem trabalhar até estes números, jogamos o jogo do bingo (A20). Ainda trabalhamos a tabela do 100, recurso importante para auxiliar os alunos a visualizarem e a identificarem os números, a realizar sequências numéricas ou ainda a desenvolver o valor posicional dos algarismos. Na área de Estudo do Meio, demos início ao tema da reciclagem. Para introdução do tema procedeu-se a leitura da história “Para onde vão os resíduos”, livro criado pela estagiária (A17). Esta história falava sobre os diversos ecopontos e o que cada um podia levar. Era um livro construído em feltro e continha ecopontos que se podiam abrir e lá dentro tinha os vários resíduos que este podia levar. Após a leitura, espalhamos “lixo” pela sala e os alunos tiveram de escolher e colocar nos devidos ecopontos que estavam na sala de aula (A18). Terminada esta atividade, passamos à área da Educação Físico-Motora, onde realizamos um *peddy paper* sobre a reciclagem, esta atividade (A24, A25, A26 e A27) estará descrita, mais pormenorizada, mais abaixo.

A **terceira intervenção** ocorreu nos dias 23 a 30 de abril. Nesta semana iniciamos com a área de Estudo do Meio, com o conteúdo dos animais. Trabalhamos com pequenos grupos de trabalho. Para esta escolha de grupos, foi atribuído a cada aluno uma imagem de um animal. Cada aluno tinha de dizer qual o animal que lhe tinha saído e onde era o seu habitat. Quando todos apresentassem, eles juntaram-se por grupos e foram à procura de mais características desses animais, nomeadamente, a sua alimentação e seu o seu revestimento. Com este pequeno trabalho de grupo, desenvolvemos a cooperação entre eles e a interajuda. Era uma turma muito por si e com dificuldades em ajudar aos outros. Com estes pequenos trabalhos que fomos realizando ao longo das nossas intervenções, a turma foi se ajudando e melhorando as suas atitudes e comportamentos. Ao terminar este trabalho de pesquisa o grupo apresentou os seus cartazes aos restantes grupos. Na área do Português, trabalhamos a leitura da história “O Cuquedo”. Implementamos esta história numa hora do conto. Com era uma turma que as histórias cativavam muito, optamos por recorrer a este recurso de modo a sintetizar o tema iniciados sobre os animais. Segundo Monteiro (2016), escutar histórias vem “enriquecer e

alimentar a sua imaginação, ampliar o vocabulário, aprender a refletir e aceitar situações variadas, desenvolver o seu pensamento lógico e espírito crítico através de manifestações de humor e satisfação da sua curiosidade natural” (p. 21). Para terminar, exploramos a área das expressões plástica e dramática. Os alunos estiveram a recortar as máscaras dos animais da história e a pintá-las. No final dramatizaram a história com os acessórios construídos por eles. Ainda nesta terceira intervenção, pudemos trabalhar a área da Educação Físico-Motora, com um jogo de locomoção com os animais (A35). Esta será uma atividade descrita mais abaixo.

A **quarta intervenção** deu-se nos dias 20 a 24 de maio. Foi nesta intervenção que desenvolvemos dois projetos. Um iniciado e concluído nesta mesma intervenção, sendo este projeto “O Santo Cristo” (A47 à A 52) e o Projeto “Jogos tradicionais” (A42 à A46), que foi iniciado nesta semana e terminado na nossa sexta intervenção. Ambos os projetos serão descritos pormenorizadamente mais abaixo. Entretanto, lecionamos a área da matemática o conteúdo a área (A36). Introduzimos este conteúdo através de recursos da “Matemática Passo a Passo”. Com esta introdução e de modo a consolidar o conteúdo novo, trabalhamos com o tangram (A40) a construção de figuras. Na área do português continuamos com a introdução de letras, nomeadamente a “F”, com recurso a fantoches de vara e o “X”, com o recurso a história do manual. Por fim, realizamos exercícios sobre as mesmas para consolidação.

A **quinta intervenção** ocorreu nos dias 28 a 31 de maio. Teve início com a introdução das horas através de um relógio (A55), na área da matemática. Trabalhamos a volta, meia volta e um quarto de volta. Para melhor compreensão dos alunos abordamos estes conteúdos, primeiramente com a exploração do espaço à sua volta, ou seja, dando uma volta em giro do seu corpo, dar meia volta para a direita, dar meia volta para a esquerda, saltar meia volta e saltar volta inteira. À medida que os alunos iam adquirindo fomas brincando um pouco com esses movimentos, acrescentando os quartos de volta, só quando apreendido esses conteúdos, passamos para a explicação no relógio. Na área do estudo do meio exploramos os cinco sentidos (A56) através de uma “prova às cegas”. Os alunos tinham de tocar em objetos, cheirar alimentos e aromas, provar alimentos provar, ver imagens e ouvir vários sons de instrumentos musicais e de animais para tentarem adivinhar através dos sentidos o que estavam a tocar, cheirar, provar e ouvir. Esta foi uma atividade que os alunos gostaram muito, pois o facto de tentarem adivinhar e de estar “às cegas”, deixou-os mais curiosos e entusiasmados na atividade.

Nestas datas de intervenção comemorou-se o dia da criança. Para celebrar este dia, recorreremos à história “Direito das Crianças” de Luísa Ducla Soares. No final da história, os alunos puderam partilharam alguns pensamentos, frases e opiniões sobre o tema, que se tornou

num diálogo de partilha e aprendizagem muito significativo para todos. Seguidamente, realizamos gomas de gelatina (A59). Nesta atividade trabalhamos a área da matemática, em relação às unidades de medida e posteriormente, trabalhamos a área de Estudo do Meio os diversos estados da água, mais concretamente, o estado líquido, gasoso e sólido, pois o processo das gomas, passaram por todos esses estados. Com esta atividade os alunos puderam entender melhor os diversos estados da água, de uma maneira mais dinâmica e apelativa. Para concluir esta celebração do dia da criança, a turma construiu uma lembrança com materiais reciclados, para colocar as suas gomas.

Em modo de reflexão sobre o dia da criança, foi um dia de muita aprendizagem e de transmissão de valores, que embora não lecionássemos os conteúdos do programa, trabalhamos o bem comum de todos os alunos e fizemos com que estes refletissem um pouco das suas atitudes para com as outras crianças. Este era um grupo, por vezes, um pouco conflituoso entre si e para com os amigos de outras turmas. Foi através destes pequenos momentos que eles puderam refletir e chegaram à conclusão de que algumas atitudes que eles tinham para com os outros não era a mais acertadas. Segundo o CREB, este vem complementar que a

área de Formação Pessoal e Social permitirá clarificar as ações que cada um, enquanto pessoa portadora de direitos e de deveres, poderá desenvolver no sentido da sua realização pessoal e da promoção do desenvolvimento humano, entendido como uma plataforma de resolução dos problemas concretos das comunidades atuais (da local à planetária) e de garantia dos direitos das gerações futuras. Esta área curricular deve ser, por isso, o mais significativo contributo para que a escola se torne um palco de discussão e de estudo das questões relativas à cidadania. (p. 111).

Por último, a nossa **sexta intervenção** decorreu nos dias 17 a 21 de junho, juntamente com o par pedagógico. Esta última intervenção ocorreu na última semana de aulas. Demos ênfase à conclusão do projeto dos jogos tradicionais com um intercâmbio entre uma outra escola da mesma zona, tal como refere Batista (2012, p.48) “os laços estabelecidos com outras escolas, instituições, associações ou empresas, promovem novos fluxos de informação, partilha de conhecimento, trabalho cooperativo, recursos inovadores, etc.” Este encontro foi uma mais valia para este grupo, pois puderam partilhar as suas pesquisas, as suas brincadeiras e ainda um convívio.

Para terminar esta intervenção, como estávamos em época de comemorar os Santos Populares, resolvemos explorar esta festividade e apresentar uma marcha de São João, na festa final do ano (A66). A turma começou por ouvir a música tradicional dos santos populares e

através da mesma exploramos e criamos uma letra adaptada ao nosso contexto. Para a criação da letra, tivemos a ajuda do nosso professor cooperante e dos alunos. Por conseguinte, estivemos a ver vídeos de marchas para tirar alguns passos simples e que os alunos também pudessem escolher e participar. Posteriormente, procedemos ao ensaio da coreografia.

Passamos agora à descrição pormenorizada das atividades realizadas no estágio pedagógico II, sendo estas a reciclagem (A24 à A27); os animais (A35); Projeto Jogos tradicionais (A42, à A46; A53, A60 à A62); Projeto Santo Cristo (A47 à A52).

3.2.7. Análise de Atividades do Estágio Pedagógico II - 1.º CEB

3.2.7.1. Atividade – Reciclagem

Esta atividade visou desenvolver as áreas curriculares de Estudo do Meio e de Educação Física Motora. Na área do Estudo do Meio trabalhamos o conteúdo a reciclagem. Com já foi referido mais acima, e como podemos ver na figura seguinte (**figura 18**), procedemos à leitura de uma história “para onde vão os resíduos” e após a leitura, espalhamos “lixo” pela sala e os alunos tiveram de escolher e colocar nos devidos ecopontos.



Figura 18- Leitura da história “para onde vão os resíduos” e separação do “lixo”

Em relação à área da Educação e Expressão Físico-Motora, área esta que a atividade se incidiu mais, realizamos um *peddy paper* para consolidar alguns conteúdos, nomeadamente a reciclagem. Aproveitamos o bom tempo e realizamos esta atividade no exterior.

Então, iniciamos por dividir a turma em dois grupos, sendo estes escolhidos estrategicamente, colocando pelo menos um aluno que já tivesse a sua leitura mais fluente e que pudesse ajudar o restante grupo. Deste modo, o percurso continha várias pistas, como podemos ver na seguinte **figura 19**, que estavam dentro de envelopes, onde os alunos tinham de ler e segui-las até encontrar o ecoponto.

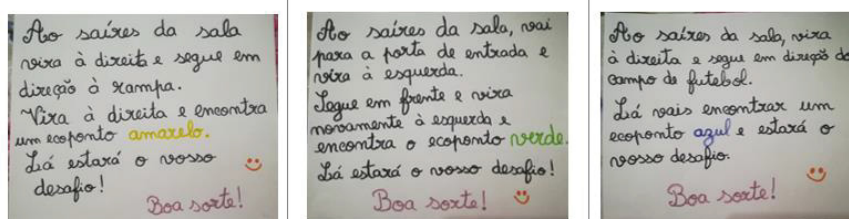


Figura 19- Pistas que estavam dentro dos envelopes

Estas pistas tinham o objetivo de trabalhar a lateralidade dos alunos, especificamente a direita e a esquerda, pois era uma turma que tinha algumas dificuldades nestas duas direções. Após seguirem as pistas, os alunos dirigiam-se para os ecopontos, onde estavam os seus desafios, que estavam colados aos materiais reciclados. Estes desafios, tal como vemos na figura seguinte (**figura 20**), eram compostos por jogos tradicionais, desde saltar à corda, corrida de sacas e derrubar garrafas.



Figura 20- Desafios para os alunos

A escolha dos referidos jogos deve-se ao facto de que as crianças nos dias de hoje desconhecem as brincadeiras tradicionais.

Após a descoberta dos seus desafios, eles apresentavam à turma que jogos tradicionais lhes tinham calhado e fomos para o campo realizar os mesmos.

Ao chegarmos ao campo, iniciamos com um pequeno aquecimento com o jogo do congela. Este é um jogo de perseguição, sendo considerado tradicional. Era um dos jogos que

os alunos tinham conhecimento e que já constavam nas suas práticas de educação física e nos seus momentos de brincadeiras livres.



Figura 21- Aquecimento "Jogo Congela"

Após o aquecimento (**figura 21**), passamos para a divisão dos grupos e concretizamos os nossos desafios de derrubar garrafas (lançamento de precisão), saltar à corda e corrida de sacas (**figura 22**).



Figura 22- Execução dos jogos tradicionais: corrida de sacas, derrubar garrafas e saltar à corda

No decorrer dos jogos, e em modo de reflexão, verificamos que, de todas as atividades propostas, aquelas em que tiveram mais dificuldade foi no saltar à corda. Havia um aluno que não sabia pegar na corda corretamente, ele agarrava-a com as duas mãos na vertical, em vez da horizontal, como agarramos a corda para saltar. A maioria dos alunos não conseguia saltar de pés juntos, apenas punham a corda na frente e depois passavam os pés. À medida que os alunos iam se acostumando e treinando esse jogo fomos lançando desafio de colocar a corda na frente e depois saltar com os dois pés, em vez de passar um de cada vez. Neste jogo apenas 3 crianças é que saltaram à corda correta e consequentemente.

No jogo da corrida de sacas, os alunos gostaram muito e fizeram sem dificuldades a corrida.

No jogo de derrubar garrafas, os alunos executaram com facilidade e também gostaram. Notamos que havia um aluno que tinha dificuldades em lançar a bola com uma mão, e para tal, lançava com as duas mãos.

Para terminar a nossa sessão de Educação e Expressão Físico-Motora, terminamos com o jogo “barra do lenço”, adaptado aos dias da semana (**figura 23**). Este jogo serviu de revisão de conteúdo da área de Estudo do Meio, uma maneira lúdica de eles lembrarem os dias da semana, que pelos menos duas crianças não conseguiam identificar os mesmos.



Figura 23- Jogo do Lenço

Os alunos, em vez de ficarem com números, ficaram com dias da semana. Este foi um jogo que também era do conhecimento deles e que sabiam jogá-lo, por isso esta pequena mudança não fez confusão para eles.

3.2.7.2. Segunda atividade – Animais

Esta atividade visou desenvolver as áreas curriculares de Estudo do Meio, Educação e Expressão Físico-Motora e Expressões Artísticas, lecionando a temática dos animais.

A abordagem ao tema iniciou-se com cada aluno a retirar imagens de uma caixa de vários animais, de vários habitats, vários revestimentos e de vários modos de se deslocarem. Quando os alunos terminaram de retirar as imagens dos animais das caixas, estivemos a comparar as características de cada animal e classificá-lo. Ainda nesta atividade, os alunos

pueram tocar e sentir a textura de um dos tipos de revestimentos de animais, neste caso, as penas, tal como podemos ver na **figura 24**.



Figura 24- Exploração de penas de galinha

Após esta experiência, reunimos os alunos por grupos, sendo estes criados conforme os vários tipos de habitats que tinham saídos nas imagens. Estes grupos construíram cartazes (**figura 25**) sobre os mesmos e foram à descoberta de mais características dos mesmos, desde a sua alimentação, o seu revestimento e como se deslocavam, para esta pesquisa, os alunos puderam os seus livros e utilizar tecnologias, nomeadamente a internet.



Figura 25- Cartazes elaborados pelos alunos

Sempre que possível, utilizávamos as tecnologias a fim de auxiliar nas aprendizagens dos alunos, tornando estas mais ricas as nossas aulas e aprendizagens. Não há dúvidas de que “a sua utilização de forma transversal a todas as áreas permite a recolha, partilha e produção de informação, de forma criativa e inovadora. Possibilita, ainda, o desenvolvimento do sentido de responsabilidade no uso das tecnologias” (CREB, 2011, p. 41). O facto de os alunos poderem utilizar esta tecnologia, deixou-os mais curiosos e entusiasmados para o seu trabalho que estava a desenvolver.

Terminando esta atividade, cada grupo apresentou à restante turma o que tinha descoberto sobre o seu grupo de animais que lhes tinham calhado. Para terminar, os alunos puderam escutar vários sons de animais e identificar a quem pertencia.

Depois desta abordagem ao tema, e de modo a abordar outros tipos de animais, selvagens e domésticos, passamos à leitura da história “O Cuquedo”. Através desta história os alunos puderam fazer umas máscaras dos animais que apareciam na história para depois poderem representar a história, fazendo o reconto da mesma. Aqui, trabalhamos as expressões artísticas, nomeadamente a expressão plástica, uma vez que esta ficava um pouco esquecida nas nossas práticas devido a extensão do programa. Assim, os alunos puderam trabalhar a pintura de desenho, o recorte e colagem do mesmo. Foi possível verificar que alguns alunos tinham dificuldade em fazer alguns tipos de recorte, recorrendo à nossa ajuda.

Em relação à área da Educação e Expressão Físico-Motora fizemos um percurso de deslocamentos e equilíbrios para a consolidação do tema dos animais (**figura 26**).



Figura 26- Percurso

Tal como podemos ver na **figura 26**, este percurso era constituído por 13 arcos, onde o primeiro era amarelo e simbolizava a partida e o último era vermelho que simbolizava a chegada. Em cada arco tinha uma imagem de um animal. Este percurso continha dois dados, onde um tinha os números que diziam o número de casas que os alunos tinham de andar e o outro tinha imagens de movimentos de locomoção que os alunos tinham de fazer para andar o número de casas, nomeadamente saltar ao pé coxinho, saltar de pés juntos, saltar de pés juntos rodando para a direita e para a esquerda, saltos de sapo e saltos em tesoura.

Iniciamos a atividade com a divisão da turma em dois grupos. O percurso iniciou-se com o lançamento do dado dos números e de seguida lançávamos o dado com a imagem do

movimento, assim cada aluno já sabia quantas casas andar e como se deslocar. À medida que ia calhando nos animais, fazíamos perguntas sobre o seu habitat, a sua alimentação, o seu revestimento, o som do animal e se era animal doméstico ou selvagem. Estas perguntas serviram para relembrar os conteúdos anteriormente abordados em sala de aula. Para tornar o percurso mais longo e para dar um pouco de competitividade aos grupos, o percurso, para além de ter as imagens dos animais, tinha imagens de maus tratos dos animais. Sempre que os alunos erravam na pergunta estes voltavam para trás e iniciavam novamente o percurso.



Figura 27- Jogo de percurso de animais

Através da **figura 27**, podemos ver os alunos a realizarem o percurso. Em modo de reflexão, foi um bom percurso, os alunos gostaram imenso, principalmente de poderem competir entre si, notou-se que os alunos se esforçavam para poderem ganhar tentando não errar nas respostas. Através deste percurso, podemos observar, que tinham 2 crianças com alguma dificuldade em saltar ao pé coxinho e 5 com dificuldade em dar meia volta para a direita ou para a esquerda, pois não conseguiam distinguir estas duas direções nem conseguiam rodar sobre si mesmo em voo após um salto.

3.2.7.3. Terceira Atividade – Projeto jogos Tradicionais

Este projeto, intitulado “Jogos tradicionais” surgiu através das nossas observações onde foi possível verificar que a escola não tem espaços fechados para os alunos brincarem em dias de chuva. O mesmo quando acontece, os alunos ficam nas salas ou em pequenas áreas no interior da escola sem nada para fazer, nem com que brincar. Em relação aos espaços livres, estes são amplos, mas não tem jogos nem equipamentos para as crianças brincarem. Ao longo das observações, e em conformidade com os dados do nosso estudo, verificamos que os alunos realizavam alguns jogos tradicionais, nomeadamente a apanhada e as escondidas, sendo estes

praticados por ambos os sexos. Em geral, encontramos diferenças de gênero/ sexo quanto à brincadeira mais comum - os rapazes brincavam mais ao futebol e para as raparigas tinham brincadeiras livres com brinquedos de casa, como bonecas, livros, bolas, entre outros objetos. Era comum ver, principalmente os mais velhos, o uso de colunas portáteis e telemóveis, onde passavam o intervalo constantemente a utilizar estes recursos tecnológicos.

Constatando a falta de brincadeiras, de união e partilha entre a nossa turma, demos início ao nosso projeto. Deste modo, questionamos os alunos o que sabiam sobre os jogos tradicionais, quais os tipos de jogos que já conheciam e se queriam saber de mais algum.

Através destas questões, podemos verificar que os alunos conheciam alguns jogos e muitos deram o exemplo do saltar à corda, jogo do congela, o jogo das cadeiras e a corrida de sacas. O saltar à corda e a corrida de sacas os alunos disseram porque já tinham realizado connosco em outras sessões de movimento. Como eles tinham muita mais curiosidade em descobrir mais jogos de antigamente, levaram para casa um papel para os pais responderem com a pergunta “quais os jogos que brincavam antigamente?”

Através desta pergunta, no dia a seguir, realizamos um cartaz, em papel de cenário (figura 28) com as perguntas, “o que pensamos que são os jogos tradicionais?” “Quais são?” e com a que levaram para os pais “quais os jogos que brincavam antigamente?”

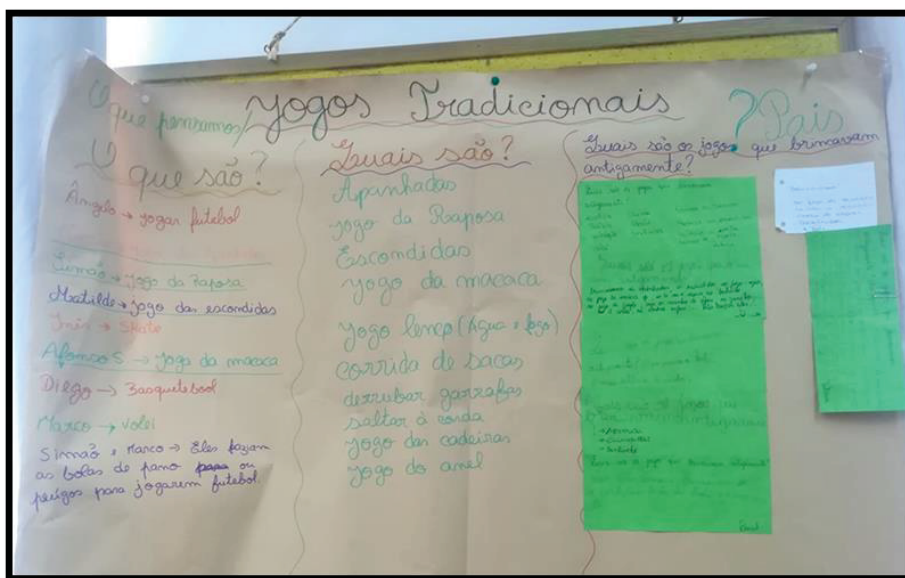


Figura 28- Cartaz "O que são os jogos tradicionais?"

Com a construção deste cartaz (figura 28) e com as respostas dos pais, os alunos chegaram à conclusão de que muitos dos jogos que foram ditos, eles já tinham feito como o gato e rato, as apanhadas, corrida de sacas e o saltar à corda. Para além desses os alunos

mostraram interesse em outros jogos que os pais mencionaram, como o jogo do anel, o jogo da macaca, o jogo das cadeiras, o saltar ao elástico, o jogo dos berlines, o “lá vai a mosca”, o pião, o jogo dos mal casados, o jogo da garrafa e os carrinhos de esfera, pois eram jogos que estes nunca ouviram falar e desconheciam como se jogava.

Depois de abordarmos todos os jogos e de explicar a eles alguns jogos que não conheciam, selecionamos quatro jogos, nomeadamente, a macaca, o jogo das cadeiras, o jogo do anel e lá vai a mosca, para saber como se jogava e poder pôr em prática. Desses jogos todos, os alunos já conheciam o jogo das cadeiras e o jogo da macaca, mas quiseram na mesma experimentar.

Assim, num dia de chuva, onde os alunos não puderam ir lá para fora, estivemos na sala de aula e aproveitamos para jogar o jogo das cadeiras e posteriormente o jogo do anel.



Figura 29- Jogo das cadeiras

Como a maioria sabia jogar o “jogo das cadeiras”, **ver figura 29**, foi de fácil explicação e até começamos a improvisar, colocando alguns passos de dança, batendo palmas com ritmos, entre outros movimentos. Através destes novos movimentos deixava os alunos mais entusiasmados e com vontade de participar.

Para finalizar, estivemos a jogar o “jogo do anel” (**figura 30**). Este foi um jogo que nenhuma criança conhecia e que os cativou muito. Depois de experimentar a primeira vez eles não quiseram parar de jogar e passou a ser um jogo que utilizavam nos seus tempos livres.



Figura 30- Jogo do anel

No dia a seguir, no final da tarde, como os alunos já tinham terminado os seus trabalhos, fomos para o campo de futebol e fomos jogar um pouco ao “jogo da macaca”. Este foi um jogo mesmo à tradicional, onde levamos telha vermelha para riscar chão, como fazíamos antigamente, como podemos ver na **figura 31**.



Figura 31- Jogo da Macaca

O facto de sermos nós a riscar no chão, deixou os alunos curiosos e com interesse em saber como se jogava. Depois de termos desenhado alguns alunos sabiam e estiveram a ensinar aos restantes colegas como se jogava. Através do jogo da macaca os alunos podem trabalhar os seus equilíbrios, uma vez que têm de saltar ao pé coxinho. Foi notório que muitos dos alunos não conseguiram juntar a pedra ficando na posição do pé coxinho, como podemos ver na primeira imagem da **figura 32**, colocando os dois pés no chão.



Figura 32- Jogo da Macaca executado pelos alunos

É de salientar que o jogo dos berlindes não tivemos a oportunidade de explorar com eles, mas explicamos algumas regras de como brincávamos no nosso tempo. Após esta

abordagem na sala, passamos a ver mais alunos a utilizarem berlindes e a jogarem com eles, de maneira diferente do que brincávamos.

Após esta exploração dos jogos tradicionais, e para dar continuidade ao nosso projeto, iniciamos uma troca de correspondência entre a escola “tradições” (nome fictício da escola), de uma turma do 2.º. Esta turma enviou-nos a sua apresentação e nós respondemos, também com uma carta. Cada aluno teve a oportunidade de colocar uma fotografia sua e a sua descrição, mencionando o seu nome, a sua idade, as suas cores e jogos preferidos. Para além disso, respondemos à carta, dizendo do nosso projeto dos jogos tradicionais e como na apresentação dos alunos da escola das tradições, houve um menino que disse que gostava de brincar às apanhadas, os nossos alunos quiseram perguntar se eles conheciam mais jogos tradicionais e que ficávamos à espera da resposta deles.

Como resposta ao nosso pedido, eles disseram que conheciam alguns jogos, nomeadamente a macaca, as apanhadas, as escondidas, o pescador e o caçador. Um dos meninos da escola das tradições perguntou como se jogava o jogo da “lá vai a mosca”, e nós respondemos a eles através de um vídeo. Para isso, criamos um grupo no *Facebook*, onde convidamos as professoras da turma do 2º ano, da escola das tradições. Lá respondemos à carta e colocamos o nosso vídeo de explicação do jogo “lá vai a mosca”.



Figura 33- Jogo "lá vai as Mosca"

Com a gravação do vídeo (**figura 33**), os alunos puderam aprender o jogo, as suas regras e as funções de cada elemento da equipa. Este foi um jogo que as crianças se divertiram imenso e que gostaram.

Após a gravação do vídeo e de partilharmos no nosso grupo, os alunos quiseram realizar um encontro para poderem partilhar os seus jogos e fazer um pequeno convívio entre as duas turmas. Para além da turma do 2.º ano, convidamos mais uma turma da escola das tradições,

mas de um 1.º ano, onde já tinha acontecido um encontro e onde a maioria dos nossos alunos já se conheciam.



Figura 34- Convívio entre a escola “B” e a escola “Tradições”

Legenda da Figura 34 a) Fotografia com todos os alunos do convívio; b) partilha de um lanche; c) partilha de jogos com as mãos com alunos das duas escolas; d) Jogo lá vai a mosca com alunos das duas turmas

Neste encontro foi possível a partilha de um lanche por ambas as turmas, como podemos ver na **figura 34**, na imagem b). Depois os alunos tiveram tempo livre para brincadeiras, onde podemos observar que os alunos puderam brincar às apanhadas e aprender novos jogos, como na imagem c), onde um aluno da escola “tradições” ensina o jogo de mãos, com uma lengalenga associada. Para além destas brincadeiras livres, os alunos puderam jogar o lá vai a mosca, jogo que foi muito admirado e que teve muito interesse e participação por ambas as turmas.

Este foi um encontro muito rico tanto a nível de aprendizagens como a nível partilhas de jogos e brincadeiras para as três turmas participantes neste convívio.

3.2.7.4. Quarta atividade – Projeto Santo Cristo

Este foi um projeto que foi desenvolvido na semana antes de celebrarmos o Santo Cristo. Aproveitamos o facto desta festividade ser tão vivida por toda a região, para abordarmos um pouco da nossa cultura açoriana. Esta foi como uma estratégia de ensino capaz de motivar os alunos, apelando à demonstração do seu interesse pois, tal como refere Meneses (2001, p. 713), “o estudo da história regional e local manifesta vantagens científicas e pedagógicas consideráveis”. Na mesma linha de pensamento, Borba (2013) reforça ainda que

a prova de que a cultura é de extrema importância para o desenvolvimento da criança, está no surgimento de um currículo adaptado às características dos alunos açorianos [com] instrumentos suficientemente claros, elucidativos e do interesse dos alunos para abordar questões culturais ao longo do ensino (p. 74).

Como todos os alunos já estavam a falar tanto nesta festividade, começamos por questionar o que eles sabiam sobre a mesma e, através das suas respostas e questões, realizamos um pequeno projeto, onde houve a participação dos alunos da nossa turma, bem como a participação dos pais na entrega de flores e de alguns alunos da escola.

Desde modo, iniciamos este projeto com a apresentação da lenda do Santo Cristo, de como este veio parar para São Miguel, como podemos ver **na figura 35**, que se encontra abaixo.



Figura 35- Apresentação da lenda do Senhor Santo Cristo e imagem do mesmo

Esta foi uma lenda que cativou e surpreendeu os alunos. Depois de toda a história, fomos procurar na internet mais curiosidades do Santo Cristo que foram surgindo pelos alunos, como por exemplo o seu Hino.

Após a pesquisa, e observando a **figura 35**, mostramos uma imagem do Santo Cristo, que tínhamos levado para a sala onde os alunos puderam tocar e ver de perto. O facto de termos levado a imagem, cativou-os imenso e tiveram a oportunidade de ver de perto. Por fim, estivemos a falar um pouco sobre as procissões e o que era tão característico nelas, como os seus tradicionais tapetes decorativos. Todos os alunos conheciam os tapetes, mas nunca tinham feito nenhuns. Então surgiu a ideia de fazermos o nosso próprio tapete de flores e fazer a nossa exposição. Com esta partilha e pesquisa, os alunos observaram que este tapete tinha vários padrões de cores e até mesmo alguns com figuras geométricas. Assim, estivemos a decidir em

grande grupo qual o padrão que deveríamos de fazer para o nosso tapete. Como já tínhamos posto em prática um jogo tradicional que é feito com figuras geométricas, foi pedido aos alunos para pensarem num jogo tradicional que desse para fazer um tapete de flores e uma aluna disse que podia ser o jogo da macaca. Começamos por desenhar o jogo da macaca no quadro (**figura 36**) e depois começamos a fazer padrões com as cores para depois replicarmos no nosso tapete da exposição.

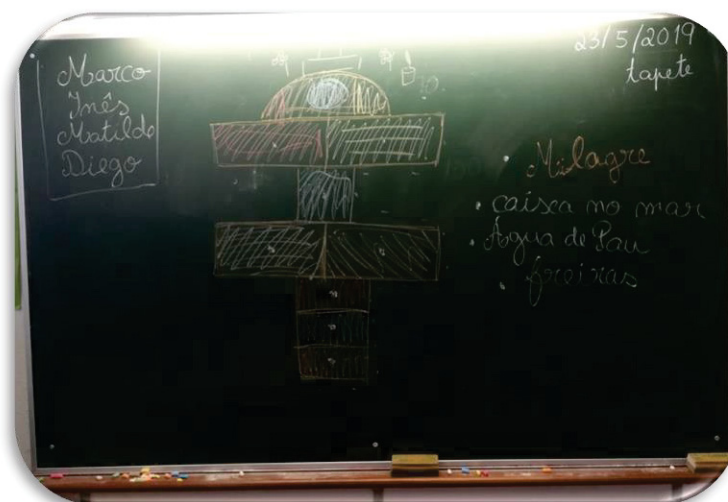


Figura 36- Esboço do tapete tradicional para a nossa exposição

Na parte da tarde, os alunos tiveram a oportunidade de receber uma visita de uma artesã, que faz quadros de registo do Santo Cristo, ver **figura 37**. Os alunos puderam ver diversos quadros, tocar nas flores que são decorativas dos quadros, colocar questões, ficaram a conhecer que tipo de materiais a artesã utiliza nos seus quadros e como ela faz. no final da visita, os alunos puderam desenhar um quadro e colar as flores que a artesã deixou para decorar os seus desenhos.



Figura 37- Visita da artesã

No dia a seguir, levamos as aparas de madeira (**figura 38**) e a anilina (tinta própria para pintar as aparas). Antes de começarmos a pintar, os alunos puderam mexer nas aparas, como podemos observar na **figura 38**, e ver as tintas, onde foi dito que eles tinham de ter muito cuidado com a sua roupa porque era uma tinta que malhava a roupa e as mãos, por isso tinham de utilizar umas luvas e uns sacos de plásticos para não malharem a roupa.



Figura 38- Exploração das aparas da madeira

Depois da explicação dividimos a turma a pares e fomos pintar as aparas. Observando a **figura 39**, vemos que esta atividade de pintura, foi diferente das que eles estão habituados nas salas, foi uma atividade bastante enriquecedora para os nossos alunos. Eles demonstraram bastante interesse em aprender e estavam muito entusiasmados por fazer uma coisa diferente.



Figura 39- Pintura das aparas

No final da tarde, depois das aparas estarem secas, começamos por montar a nossa exposição. Fizemos no hall de entrada do nosso bloco, como vemos na **figura 40**, juntamos as mesas e fizemos um pequeno altar onde por baixo estava o nosso tapete de flores que fizemos inspirados no jogo da macaca.



Figura 40- Montagem da Exposição

Esta foi uma atividade que os alunos gostaram de participar. Foi uma atividade diferente do que eles estavam habituados a realizar, o que os entusiasmou mais. Para além das nossas aparas pintadas pela nossa turma, os alunos de outras turmas, ao verem a nossa exposição, trouxeram flores, ver **figura 41**, para decorar. Podemos ver através da imagem que uma turma do pré-escolar foi visitar a nossa exposição e alguns dos alunos da nossa turma, quiseram explicar o porquê de a fazermos e contaram, de forma muito sucinta, a lenda, que originou a grande festividade que se comemora.



Figura 41- Doação de flores de alunos da escola e visita da turma pré-escolar

E assim terminou esta exposição, ficando exposta durante a semana em que se comemorou o Santo Cristo, aberta a visitas das restantes turmas e de alguns pais da nossa turma que foram ver o trabalho feito pela nossa turma. (**figura 42**)



Figura 42- Exposição final

3.2.8. Percepção do Professor Cooperante

Para uma melhor compreensão do tema, tal como fizemos na educação pré-escolar, entrevistámos o nosso professor cooperante, sobre a sua perspetiva do tema “as Culturas Lúdicas de Infância” (**anexo 2**) e passaremos agora à análise das suas respostas.

Em relação à primeira pergunta, sobre as brincadeiras e jogos da sua infância, quais a que se tem mantido, o professor respondeu que “tento manter algumas, o jogo dos berlindes, do pião, a mosca, a rolha, entre outros.” O mesmo refere que depende muito dos contextos escolares uns jogos têm mais sucessos que outros “Por exemplo: experimentei, numa escola introduzir o jogo do pião, e provavelmente, por ser uma escola num meio rural, foi um grande sucesso. Nos dias seguintes foi interessante ver os diversos testemunhos excitantes e saudosistas, dos pais. Rapidamente, uma grande parte dos alunos, inclusive raparigas tinham piões. Neste ano como prenda do Dia do Pai, todos os meus alunos levaram um pião e uma “feira”. Já numa escola inserida num contexto urbano, foram os berlindes que tiveram mais sucesso.”

Em relação à importância da Cultura do Brincar no desenvolvimento da criança o professor cooperante acha que “é importantíssima em todas as idades da criança. É através da brincadeira que se despertam as sensações básicas do tocar do sentir as texturas, do cheirar, do visualizar formas, cores e dimensões, do saborear.” Em relação ao Pré-escolar o Professor Cooperante acha que é nesta fase que se acrescenta mais funções do brincar, tais como o “socializar, o saber partilhar, o brincar sem não partir, o saber arrumar. Aliado a estas regras de comportamento, introduzem-se algumas aprendizagens básicas, o contar até 10, o reconhecer as vogais, as cores, as orientações espaciais e de lateralidade.” Já no 1.º CEB o mesmo diz que “as personalidades já estão bem mais formadas, pelo que é preciso que os alunos saibam lidar com algumas frustrações causadas pelo saber perder ou ganhar.” Assim, as brincadeiras aliadas às aprendizagens dos conteúdos escolares são fundamentais, para cativar as crianças. Refere, como exemplo, o Ensino da matemática o modelo de Singapura, onde se apela muito ao lúdico, aos jogos, aos materiais manipuláveis “para que os alunos possam manusear, inferir, quantificar, concluir e verificar. Assim através da brincadeira orientada eles vão prendendo.”

No que concerne à questão sobre a utilização da cultura Lúdica, o professor afirma que “é fundamental para a aprendizagem, em todos domínios e áreas disciplinares quer no Pré-escolar como no 1º CEB” Ainda nos diz que numa sociedade, onde a maioria dos alunos têm tablets ou telemóveis, com jogos e aplicações interativas e bem apelativas, a escola tem de se

reinventar, para acompanhar estes “níveis de entusiasmos e interesse”. O mesmo ainda refere que alguns professores ainda não se adaptaram a esta evolução do mundo, da sociedade, que continuam muito presos ao papel e caneta, onde a escola precisa de professores que se adaptam às novas realidades, recorrendo a meios tecnológicos existentes na escola e que se socorram ao lúdico e à brincadeira orientada.

Na questão sobre a importância da cultura do brincar e jogar nas aprendizagens das várias áreas de conhecimento da Educação Pré-Escolar ou no 1.º CEB, o professor afirma que sempre que pode utiliza e utiliza-o de forma transversal a todas as disciplinas, sendo a matemática e as expressões, as disciplinas em que utiliza mais.

Na questão sobre a utilização do CREB, o professor utiliza e tenta transmitir a todas as suas turmas “aquilo que são as nossas raízes culturais”. Consegue realizar algumas atividades e trabalhos mais elaborados do CREB, quando recebe estagiários, mas for a disto o professor afirma que “costumo comemorar, o culto do Espírito Santo, do Senhor Santo Cristo dos Milagres, dos Santos Populares. Para além disso dou a conhecer algumas particularidades específicas de cada ilha dos Açores através de histórias e lendas próprias de cada ilha.”

Sobre a questão do género, quais as dificuldades que sentia em relação às escolhas de brincadeiras, o professor afirma que tem algum cuidado “pois há brincadeiras que são mais físicas que outras e como tal para ninguém se magoar tenho este cuidado de ver bem o que proponho e a quem se destina.”

Ainda sobre o género, em relação à questão, quais as brincadeiras que o professor consegue para uma melhor equidade de género, o mesmo diz que “no exterior são aquelas que implicam correr, na sala de aula são as de cálculo mental.”

Para finalizar, a questão em que aspeto os pais valorizam mais o brincar, o professor refere que os pais valorizam tudo nas brincadeiras, mas estão mais sensibilizados para os comportamentos sociais dos filhos. Ou seja “O saber partilhar, o respeitar a opinião do outro, o saber perder e ganhar, o respeitar as regras, o respeitar a sua vez, o não fazer batota” são atitudes comportamentais que os pais valorizam mais, para que os seus educandos possam ser bons adultos.

3.3. Conclusão e Discussão

Após a apresentação das escolas envolvidas no Estágio Pedagógico I e II, bem como a descrição do(s) seu(s) meio(s), das nossas atividades desenvolvidas ao longo das nossas PP e da opinião da Educadora e Professor Cooperante, fazemos um apanhado geral das atividades selecionadas do contexto de prática pedagógica, relacionando-as com as opiniões da Educadora e Professor Cooperante.

Iniciando com a análise da questão das brincadeiras e jogos que a educadora cooperante mencionou tais como o jogo da macaca, o macaquinho chinês, as apanhadas e o futebol, foram os jogos que ela recorda de brincar na sua altura de infância. Para além disso, verificamos que estes jogos se mantiveram na escola, onde decorreu o EPI, que os alunos mais jogavam, principalmente os mais velhos. Já o professor cooperante refere que as brincadeiras que mais se recorda eram os berlindes, o pião, a mosca e a rolha. Destas brincadeiras, o professor cooperante refere que nem todas as escolas aderem. No decorrer do nosso EPII, vimos que a nossa escola acabou por aderir a alguns jogos que foram explorados no nosso projeto dos jogos tradicionais, tais como o jogo dos berlindes, que passou a ser utilizado, não só pela nossa turma, mas sim por mais turmas da escola. Para além deste jogo, o jogo do anel foi também um jogo que foi logo utilizado nos intervalos.

Na questão sobre a importância do brincar no desenvolvimento da criança tanto a educadora como o professor cooperante afirmam que são importantes. A educadora valoriza mais o jogo simbólico na EPE e a descoberta do corpo e da sua relação com o espaço. O professor diz que é através da brincadeira que despertam as sensações básicas do tocar, sentir, cheirar, visualizar e saborear. Também concorda que se explore as regras de comportamento, desde a partilha e arrumação. No 1.º CEB a educadora e o professor partilham a mesma opinião de que as personalidades já estão formadas e que os alunos têm de saber lidar com as frustrações da competitividade, pois já são mais utilizados jogos de estratégias pois as crianças têm mais noção da realidade social que as envolvem.

No que refere à questão do brincar nas áreas da EPE e do 1.º CEB, a educadora acha que todas as áreas devem de ser desenvolvidas de forma articulada e interdisciplinar, pois a criança envolve-se na aprendizagem e tudo o que ela de desenvolve fica consolidado. Nesta perspectiva, vamos confirmar com a nossa atividade desenvolvida na nossa PP, o tiro ao alvo, onde realizamos este jogo para consolidar as cores. Através do jogo as crianças iam tendo

contato com as cores, conseguiam distingui-las e iam consolidando. No 1.º CEB o professor também concorda e refere que com a evolução da tecnologia e o uso do telemóvel, do tablet e do computador, a escola precisa de se adaptar e utilizar estes recursos. No decorrer do EPII, conseguimos observar que a maioria dos professores não utilizavam esses recursos, principalmente o computador, e que recorriam muito ao ensino tradicional, ao uso de papel e caneta. Nas nossas PP, diversificamos um pouco este uso, passando a utilizar o computador para a realização de pesquisas sobre o nosso projeto do Santo Cristo, bem como algumas curiosidades que os alunos tinham. Também utilizamos o “Facebook” para criar um grupo de interação e partilha, para podermos realizar o nosso intercâmbio entre a escola “tradições”. Utilizamos o telemóvel para os alunos gravarem o seu vídeo do jogo tradicional “lá vai a mosca”, para uma partilha e explicação à outra turma.

Na questão da utilização da Cultura Lúdica, esta esteve sempre presente em todos os momentos do nosso dia a dia e em todas as áreas de conteúdo. No EPI as crianças escolhiam as áreas onde brincar e realizavam jogos de palavras, jogos de construções, jogos de faz de conta, experiências, recortes e colagens. No 1.º CEB o professor utilizava de forma mais transversal onde a matemática e as Expressões estavam mais destacadas. Nós tentávamos explorar o jogo em todas as áreas de conteúdo.

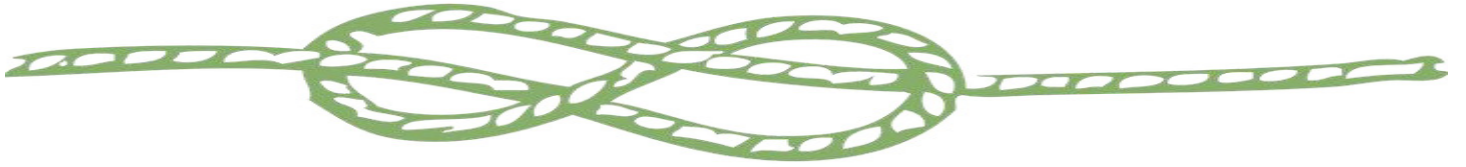
Em relação à questão da utilização do CREB a educadora cooperante não utilizava, mas sabia que identificava e incluía no currículo as características da comunidade envolvente e da família de cada criança. Como a educadora defendia esta metodologia, seguimos o seu caminho e realizamos atividades que o grupo precisava, tal como o projeto das artes, pois este partiu dos interesses das crianças, bem como todas as atividades desenvolvidas que já foram apresentadas e analisadas. No 1.º CEB, o professor cooperante já utilizava o CREB e nós também seguimos a sua metodologia de trabalho. Assim, realizamos o projeto do Santo Cristo, visto que foi uma vivência de grande importância, muito sentida por todos. Para além desta, realizamos uma marcha popular no qual os alunos gostaram muito de participar.

No que concerne às questões do género, no EPI não sentimos dificuldades em equidade de género nas nossas atividades, onde todas as crianças aceitavam as nossas atividades/jogos. Em contrapartida no EPII já sentimos esta dificuldade, e tal como o professor afirmou, os alunos ficavam mais reticentes nas atividades/jogos propostos. Um exemplo foi na atividade da reciclagem, quando os rapazes disseram que o saltar à corda era um jogo para raparigas e não

para eles. Mas como foi uma coisa nova, e que eles não estavam habituados, ao experimentarem gostaram e só de poderem competir uns com os outros motivava-os a experimentar.

Por fim, sobre a opinião da educadora e professor acerca da valorização do brincar pelos pais, podemos concordar com a educadora cooperante, quando a mesma afirma que os pais valorizam o brincar de várias formas, pois as crianças quando relatavam as suas vivências do fim de semana, estas diziam que brincavam a ler os livros, outras brincavam na rua e outras brincavam no tablet e no telemóvel. Já no 1.º CEB o professor cooperante diz que os pais valorizam mais os comportamentos dos filhos.

Considerações Finais



Finalizando este Relatório de Estágio, é o momento de realizarmos um balanço final de todos os nossos propósitos essenciais, desde a escolha do tema, o nosso estudo empírico, as nossas práticas pedagógicas e o nosso pequeno estudo realizado à educadora e ao professor cooperante.

Este foi um tema que sempre suscitou interesse por estarmos sempre ligados à nossa Cultura e por termos vivido ainda algumas dessas atividades, tanto de Cultura Açoriana como de Cultura Lúdica de Infância. São tantas as memórias, as histórias e lembranças dos nossos antepassados que de uma forma ou de outra nos marcaram e nos remetem a revisitar através das suas lembranças. São estas memórias que nos fazem pensar se atualmente a nossa Cultura continuará a ser transmitida de geração em geração. Assim, através do nosso estudo, podemos dizer que esta continuará presente, mas com algumas evoluções, pois temos de nos adaptarmos aos tempos e à evolução da sociedade.

Deste modo e concluído de modo geral, o nosso estudo empírico cumpriu todos os nossos objetivos propostos. Os pais lembraram as suas brincadeiras e brinquedos mais utilizados. Destacamos que jogar à bola, ao pião, aos carrinhos de esfera, os berlindes, caricas e brincar às lutas, são brincadeiras que foram mais lembradas pelo sexo masculino (pai). Já as brincadeiras como brincar com bonecas, jogar ao elástico, ajudar a mãe, saltar à corda, o jogo da macaca, do anel e do STOP, são brincadeiras mais recordadas pelo sexo feminino (mãe). Há também brincadeiras que são lembradas pelos pais (pai e mãe) como o brincar, o brincar na rua, o jogo das escondidas e apanhadas, o jogo do queimado e o andar de bicicleta. Para além disso, os brinquedos comprados foram os que tiveram mais respostas, seguindo-se os brinquedos comprados.

Em relação à Cultura do Brincar dos seus filhos, vemos que é uma cultura onde o brincar continua presente, mas já é um brincar centro nas tecnologias. Ainda se destaca algumas brincadeiras que eram jogadas pelos pais, como o jogar futebol, brincar com bonecas, as corridas e as escondidas. Concluímos que há pais (do sexo masculino) dos meninos que consideram que as brincadeiras deles, não transmitem a cultura lúdica do seu povo. Em relação às restantes, a importância das brincadeiras no crescimento pessoal, na interação e transmissão das intergerações, tem mais importância para as suas filhas meninas do que para os seus filhos meninos.

Em relação às nossas práticas pedagógicas, a partilha de ideias com os nossos Orientadores da Universidade e com as nossas Cooperantes foram uma mais-valia para as

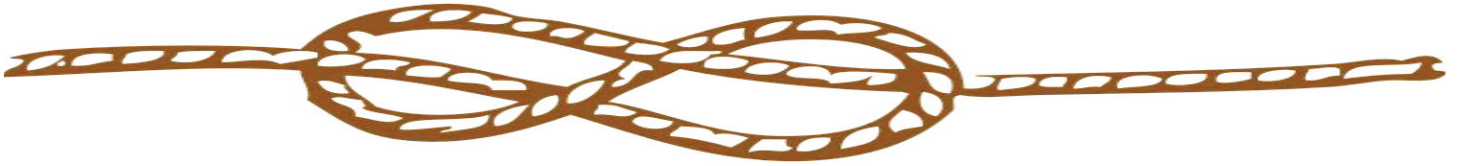
nossas práticas pedagógicas e para a realização e concretização das nossas atividades desenvolvidas sobre o tema em estudo. Acima de tudo, podemos referir que os dois estágios (EPE e 1.º CEB) possibilitaram explorar e verificar a importância de promover uma prática educativa com a integração de atividades lúdicas, onde pudéssemos transmitir a Cultura Lúdica do brincar, bem como a Cultura Açoriana. Estas nossas intervenções partiram sempre dos interesses dos alunos e que estimulassem o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças/alunos. Foram todas as atividades pensadas no nosso grupo/turma e que em geral todas foram executadas com satisfação.

Referimos ainda que, no decorrer dos EPI e II, encontramos algumas dificuldades tais como a ansiedade de conseguir seguir a mesma linha de intervenção da nossa educadora/professor cooperante, a forma de conseguir transpor a teoria para a prática. O facto de também experimentarmos outras metodologias, como o trabalho de projeto e o MEM, diferentes do tradicional, onde fomos habituadas e educadas, deixou-nos um pouco aquém e com algum receio de não conseguir desempenhar o suficiente para o grupo/turma. Contudo, com o apoio da Educadora/professor cooperante tudo se conseguiu e onde o balanço geral foi muito positivo e gratificante.

No que diz respeito ao pequeno estudo sobre as opiniões da educadora e professor cooperante, este foi um estudo que nos ajudou a perceber melhor a forma como interagem no seu dia a dia. Concordamos com algumas opiniões partilhadas da educadora/professor cooperante, pois em ambas as respostas revíamos as nossas práticas pedagógicas, os nossos comportamentos e os comportamentos das crianças/alunos, tais como, as suas atitudes no que diz respeito ao brincar, os seus entusiasmos, as suas escolhas livres para as áreas, o seu envolvimento nas brincadeiras/jogos propostos pela educadora/professor, aquando das nossas observações.

Concluimos este relatório com o dever cumprido, que as nossas PP foram sempre de acordo com os nossos cooperantes, que desenvolvemos atividades que trabalhássemos os conteúdos do programa sempre interligando com as expressões e com as culturas lúdicas de infância. Desenvolvemos projetos que marcaram a aprendizagem do nosso grupo/turma e isso viu-se no entusiasmo deles na envolvência e na participação do mesmo. Estes estágios foram apenas o início de uma aprendizagem que nos guiará e nos marcará para a vida.

Referências Bibliográficas



- Agostinho, C. (2017). *O trabalho-projeto como estratégia pedagógica no ensino da História*. Lisboa. Universidade Nova de Lisboa.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional de professores*. Mangualde: Edições PEDAGO, LDA.
- Alonso, L. e Roldão, M. (2005). *Ser professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Edições Almedina
- Alonso, L., Sousa, F., Gonçalves, L., Medeiros, C., & Carvalhinho, C. (2011). *Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores*. Secretaria Regional da Educação e Formação/Direcção Regional da Educação e Formação
- Amado, J. (2009). *Contextos Histórico Cultural de uma Arte Infantil: os Brinquedos Tradicionais Populares*. In Condessa (org.). (2009). (Re) Aprender a Brincar: Da Especificidade à Diversidade. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Arends, R. (1999). *Aprender a ensinar*. Amadora: McGraw-Hill.
- Batalha, A. (2009). *As Rodas e Jogos Cantados como Inovação na Formação*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa. InI. Condessa (org.). (2009). (Re) Aprender a Brincar: Da Especificidade à Diversidade. Ponta Delgada: Universidade dos Açores
- Batista, S. (2012). *A relação escola-comunidade: política e prática*. Lisboa: Estúdio Gráfico 21 – artes gráficas, Lda.
- Borba, M. (2013). *Uma abordagem à cultura açoriana e contexto de Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico*. Ponta Delgada. Universidade dos Açores
- Braga, F et al. (2004). *Planificações, novos papéis, novos modelos*. Porto: Edições Asa.
- Brock, Dodds, Jarvis & Olusoga (2011). *Brincar. A Aprendizagem para a vida*. Porto Alegre: Penso.
- Capucha, L. (2008). *Planeamento e Avaliação de projetos- guião prático*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Cardoso, C. (2016). *Educar para agir no pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico: (Re)pensar a atividade física e outros hábitos de vida saudável*. Relatório de Estágio para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Universidade dos Açores
- Condessa, I. (2009). (Re) *Aprender a Brincar. Da especialidade à diversidade*. Universidade dos Açores. Ponta Delgada. Nova Gráfica.
- Condessa, I. (2012). (Re) *Viver as brincadeiras e jogos de infância: o contributo para uma aprendizagem ao longo da vida*. Migração, Memória e Património Cultural Coimbra: Gráfica de Coimbra.

- Condessa, I. (2012). *A Atividade Física: Seu Contributo para a Promoção da Saúde*. In Carvalho, G., Condessa, I., Pereira, B. (2012). *Atividade Física, Saúde e Lazer: Educar e Formar*. (pp.45-54). Minho: Instituto de Estudos da Criança.
- Condessa, I. (2012). *Marcas da Cultura Regional Açoriana no Currículo da EF do Ensino Básico*. In Carvalho, G., Condessa, I., Pereira, B. (2012). *Atividade Física, Saúde e Lazer: O Valor Formativo do Jogo e da Brincadeira*. Minho: Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança. CIEC.
- Condessa, I. (2018). *A Cultura Lúdica Infantil na Escola Atual: estão as crianças a ser deixadas para trás?* Revista Zero-a-seis, v.2 n.º 38, 272-287.
- Condessa, I., & Fialho, A. (2010). *(Re) Aprender a Brincar: Na Barca do Pirata*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Condessa, I., A. Fialho, R. Andrade (2008). “*O Projecto P.I.R.A.T.A.-C.B. e as Expressões Artísticas na Educação Básica*” In: Livro de Atas 1º Congresso Internacional em Estudos da Criança. “*Infâncias Possíveis, Mundos Reais*”, p.437. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Condessa, I., Fialho, A., Andrade, R., Fortuna, M., & Castanho, G. (2009). *O Projeto P.I.R.A.T.A. – C.B.* In Condessa, (pp. 173-202) I. (org.). *(Re) Aprender a Brincar. Da especificidade à diversidade*. Universidade dos Açores. Ponta Delgada.
- Cró, M. (1998). *Formação inicial e contínua de educadores/professores – estratégias de intervenção*. Porto: Porto Editora.
- Cunha, A. C. (2008). *Formação de Professores - A investigação por questionário e entrevista: um exemplo prático*. Vila Nova de Famalicão: Editorial Magnólia.
- Cunha, I (2017). *Tempo de Estudo Autónomo e Autorregulação da Aprendizagem – uma outra forma de pensar o processo de ensinar e aprender*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Demailly, L., García, C. M., Gómez, A. P., Nóvoa, A., Popkewitz, T. S. Zeichner, K. (1992). *Os professores e a sua formação*. Publicações dom Quiote, Lda.
- Dinis, R. (2015). *Integração Curricular e Interdisciplinaridade: O Papel das Escolas e Professores*. In Garrão, A. P., Dias M. R. & Teixeira R. C. (Coord.). *Investigar em Educação Matemática: Diálogos & Conjunções numa Perspetiva Interdisciplinar*. Capítulo I, pp: 19-32, Ponta Delgada: Letras Variadas.
- Fialho, A. & Condessa, I. (2013). *(Re) Aprender a brincar: memórias de infância dos seniores das ilhas Terceira e Graciosa*. In T. Medeiros, C. Ribeiro, B. Miúdo & A. Fialho (coord.). *Envelhecer e Conviver*. Ponta Delgada: Letras lavadas edições.

- Fialho, Adolfo Fernando da Fonte (2011). *À descoberta da profissão docente: cultura de escola e aprendizagem do professor do 1º ciclo do Ensino Básico*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Figueira, A. (1993). *Observação e registo de expressões de crianças ao nível do jardim de infância*. Revista Portuguesa de Pedagogia, n.º 2. (p. 275-290).
- Floque, M. (1999). *A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar*. In ESCOLA MODERNA N° 5, 5ª série 1999
- Formosinho, J. (2002). *A contextualização do modelo curricular High-Scope no âmbito do projeto de infância*. In Formozinho, J. et al, Modelos curriculares para a educação de infância, (pp. 51-92). Porto Editora.
- Formosinho, J. e Machado, J. (2009). *Equipas Educativas- Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora
- Garcia, R. (2011). *Jogos: Linguagem de um povo*. In N. Pereira dos Reis (2011). A Escola e o Jogo – Uma viagem pelo património lúdico açoriano. Ponta Delgada: Publicor.
- Hohman, M., & Weikart, D. P. (2004). *O envolvimento das Famílias nos ambientes de Aprendizagem pela Ação*. In M. Hohman, & D. P. Weikart (Orgs.), Educar a Criança (pp. 99-128). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. e Weikart, D. P. (2007). *Educar a Criança – 4ª Edição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jacinto, M. (2003). *Formação Inicial de professores; conceções e práticas de orientação*. Departamento da Educação Básica.
- Le Boulch, J. (2001). *O desenvolvimento psicomotor. Do nascimento até aos 6 anos. A psiconética na idade pré-escolar*. 5.ª Edição. Porto Alegre: Artmed.
- Leal, S. (2009). *Um-dó-li-tá, A Linguagem das Brincadeiras e as Brincadeiras com a Linguagem*. In I. Condessa (org.). (Re)Aprender a Brincar. Da Especificidade à Diversidade. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Lima, Jorge Manuel Ávila (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lino, D. (1996). *O Projeto de Reggio Emilia: uma apresentação*. In J. O. Formosinho, B. Spodek, & D. Lino (Orgs.), Modelos Curriculares para a Educação de Infância (pp. 93-136). Porto: Porto Editora.
- Martins, E. (2001). *A escola, a inadaptação social e a zona urbana comunitária*. In M. Patrício (Org.), Escola, aprendizagem e criatividade (pp. 259-270). Porto: Porto Editora.
- Meneses, A. F. (2001). *As histórias nacional, regional e local nos programas e manuais escolares do ensino básico e secundário*. Arquipélago – História, 2ª série, V. 703-720
- Ministério da Educação, (s.d). *Organização Curricular e Programas*. Lisboa. 1.º Ciclo do Ensino Básico. 4.ª edição.

- Monteiro, S. (2016). *A importância das histórias no desenvolvimento das crianças*. Santarém. Escola Superior da Educação.
- Neto, C. (2000). *O jogo e o tempo livre nas rotinas de vida quotidiana de crianças e jovens*. In Câmara Municipal de Lisboa – Departamento de Acção Social (Orgs.), Seminário de Tempos Livres: A Criança, o Espaço, a Ideia (pp. 11-20). Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa.
- Neto, C. (2009). *A importância do Brincar no Desenvolvimento da Criança: uma Perspetiva Ecológica*. In I. Condessa (org). *(Re) Aprender a Brincar. Da especialidade à diversidade*, pp: 19-36. Universidade dos Açores. Ponta Delgada. Nova Gráfica.
- Niza, S. (1996). *O modelo curricular da Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa*. In Formosinho, J.O. (Org.). Modelos Curriculares para a Educação e Infância. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1991). *Consciência e Acção sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores*. Em: Nóvoa, A. (Org), Profissão: Professor (pp. 61-92). Porto Editora.
- Nóvoa, A., Hameline, J., Sacristán, J. G., Esteve, J., Woods, P., Cavaco, M. H., (1991). *Profissão professor*; Porto editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora
- Pereira, V., Pereira, B., Condessa, I. (2014). *Tempo de recreio na escola: que benefícios? que sentimentos? Perspectivas de alunos do 1.º ciclo do ensino básico*. In B. O. Pereira, A. N. Silva, A. C. Cunha (Org.), Atividade física, saúde e lazer: olhar e pensar o corpo, J. V. Nascimento, 1.ª edição (pp. 67-88). Florianópolis: Tribo da Ilha.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Celta.
- Ribeiro, P.R.C, Rizza, J.L., Magalhães, J.C. (2015). *Em foco a disciplina gêneros e sexualidades nos espaços educativos: repensando o debate dessas questões no ensino superior*. In Z. Anastácio, C. Silva (Org.), Livro de Atas do Congresso de Educação Sexual em Meio Escolar e Meio Institucional (pp. 63-78). Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), Instituto de Educação, Universidade do Minho, Campus de Gualtar, Braga.
- Rodrigue, C.S. (2005) *Juegos Tradicionales del curriculum a la clase*. Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva, S.L.
- Rodrigues, J. (2014). *Os Suportes de Expressão como veículos promotores de aprendizagens no Ensino Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de Estágio para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Universidade dos Açores
- Roldão, M. (2000). *Gestão curricular: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

- Roldão, M. Céu (1999). *Os professores e a gestão do currículo Perspectivas e práticas em análise*; Porto Editora
- Rosales, C. (1992). *Avaliar é refletir sobre o ensino*. Porto: Edições ASA
- Santana, I. (2007). *Cooperação entre professores*. Noesis, n.º 71, 30-33.
- Santos, E., Condessa, I. (2015). *O lugar da atividade física escolar na educação da criança: percepção de pais e de educadores/professores*. E-balonmano.com: Revista de Ciências del deporte.
- Santos, M. R., Leite, E., Malpique, M. (1991). *Aprender por projectos centrados em problemas*. Edições Afrontamento.
- Serpa, M. (2010). *Compreender a avaliação. Fundamentos para práticas educativas*. Lisboa: Edições Colibri
- Serralha, F. (2009). *Caraterização do Movimento da Escola moderna*. Revista n.º 35 (monográfico).
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.
- Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Zabalza, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: Edições ASA.

Webgrafia

<http://www.movimentoescolamoderna.pt/>, consultado em fevereiro de 2020.

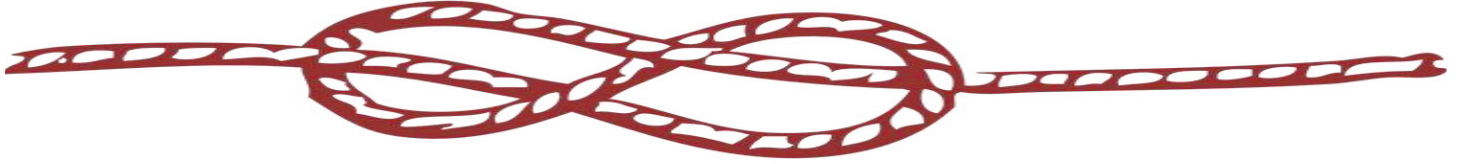
<https://www.ebirp.com/portal/index.php/escola/doc-referencia>, consultado em outubro de 2019

Legislação Consultada

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Diário da República, n.º 92

Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República n.º 14/2011, de 18 de novembro de 2011

Anexos



Anexo 1- Questionário aos pais das crianças do Estágio Pedagógico I e II



Quest.º nº _____

Familiar de Criança(s) (_____ Anos)

Local Aplicação: _____

Aplicado em : __/__/2019

O presente questionário destina-se à realização de um estudo, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade dos Açores, com o objetivo de pesquisar “As Culturas Lúdicas de Infância”.

Todos os dados recolhidos são confidenciais e não se destinam a qualquer outro uso.

Por favor, leia as perguntas com atenção e escreva nos espaços disponíveis.

Agradece-se a todos a colaboração no e preenchimento do mesmo.

Identificação

1. Sexo: M___ F___ 2- Data de nascimento: ___/___/___

3. Habilitação Académica: 1.º Ciclo___ 2.º ciclo ___ 3.º ciclo___ Ens.Sec. ___

Ens.Sup. ___

4. Profissão: _____ 5. Local de Residência: _____

6. Localidade em que passou Infância _____

7. Grau de parentesco Criança: Pai___ Mãe___ Avó___ Avô___ Outro: _____

Recordações da sua infância – O brincar, jogos, rodas cantadas...

1. Como ocupava os seus tempos livres?

.....

2. Que brincadeiras melhor recorda? (escolha um máximo de 7 – 1.ª Mais Recordada, .., 7.ª Mais Recordada)

| | | | |
|----------------------------|----------------------------|---------------------------|-----------------------------|
| Pião _____ | Jogo do Anel _____ | Jogo das Pedrinhas _____ | Berlindes, caricacões _____ |
| Corridas _____ | Apanhadas _____ | Escondidas _____ | Policías e Ladrões _____ |
| Saltar à Corda _____ | Saltar ao elástico _____ | Saltar à Macaca _____ | Saltar ao Eixo _____ |
| Rodas Cantadas _____ | Jogo das Cadeiras _____ | Jogo lá vai a Mosca _____ | Barra do Lenço _____ |
| Br. Bandas e Filarm. _____ | Br. Casamentos _____ | Br. às Casinhas: _____ | Br. às Profissões _____ |
| Dançar (D. Terra) _____ | Jogo do Stop _____ | Jogo do Queimado _____ | Jogar Futebol _____ |
| Carrinhos de Esferas _____ | Andar Bicicleta _____ | Subir a Árvores _____ | Andar de Patins _____ |
| Brincar às Lutas _____ | Construir Brinquedos _____ | Lançar Papagaio _____ | Jogos eletrónicos _____ |
| Loto _____ | Cartas _____ | Damas _____ | Puzzles _____ |
| Outras: _____ | Qual(ais) : _____ | | |

3. Com quem é que brincava? (Assinale com um x as opções que melhor se adequam)

Sempre só _____ Às vezes só e às vezes acompanhado _____ Sempre acompanhado _____

3.1. Companhias habituais no Brincar :

Pai _____ mãe _____ avó _____ avô _____ irmãos _____ tio(a)s _____
 primo(a)s _____ amig(a)os rua _____ colegas de escola _____ Outro(a)s _____
 _____ Quais ? _____

4. Onde é que brincava? (Assinale com um x as opções que melhor se adequam)

Casa _____ escola _____ rua _____ recreio _____ jardim _____

Outros Espaços: _____ Quais ? _____

5. Quais os brinquedos que mais utilizava nas suas brincadeiras?

.....

6. Assinale com um x a opção que mais se adequa à sua resposta anterior - Esses brinquedos eram :

| | | |
|--|--|--|
| Construídos <input type="checkbox"/> | Comprados <input type="checkbox"/> | Adaptados <input type="checkbox"/> |
|--|--|--|

7. Quanto tempo Brincava por dia:

| Tempo de Escola | | Tempo de Férias |
|------------------|-----------------|-----------------|
| Durante a Semana | Fim de Semana | |
| _____ Horas/dia | _____ Horas/dia | _____ Horas/dia |

8. Assinale com um x a opção se adequa à sua opinião:

| Considera que essas brincadeiras tiveram importância para a sua vida como adulto.... | Sem importância | Pouco importante | Importante | Muito importante |
|--|-----------------|------------------|------------|------------------|
| | | | | |
| ...no seu crescimento como pessoa? | | | | |
| ... no contacto e na sua relação com as outras pessoas? | | | | |
| ... pelo conhecimento das vivências e costumes da sua terra? | | | | |
| ... pela possibilidade de as transmitir aos mais novos? | | | | |

Infância do seu Educando – O brincar, jogos, rodas cantadas...

9. Como o seu Educando ocupa os seus tempos livres?

.....

.....

10. Sabe a que brincadeira(s) o seu Educando mais brinca? Se sim, a quais?

.....

.....

11. Com quem o seu Educando brinca?

Sempre só _____ Às vezes só e às vezes acompanhado _____ Sempre acompanhado _____

11.1. Companhias habituais no brincar :

12. Onde é que o seu Educando brinca?

13. . Quais os brinquedos que o seu Educando mais utiliza nas suas brincadeiras?

.....

14. Assinale com um x a opção que mais se adequa à sua resposta anterior - Esses brinquedos são:

| | | |
|--|--|--|
| Construídos <input type="checkbox"/> | Comprados <input type="checkbox"/> | Adaptados <input type="checkbox"/> |
|--|--|--|

15. Quanto tempo o seu Educando Brinca por dia :

| Tempo de Escola | | Tempo de Férias |
|------------------|----------------|-----------------|
| Durante a Semana | Fim de Semana | |
| _____Horas/dia | _____Horas/dia | _____Horas/dia |

16. Assinale com um x a opção se adequa à sua opinião:

| Considera que estas brincadeiras têm importância o desenvolvimento e aprendizagem do seu Educando | Sem importância | Pouco importante | Importante | Muito importante |
|---|-----------------|------------------|------------|------------------|
| ...no seu crescimento como pessoa? | | | | |
| ... no contacto e na sua relação com as outras pessoas? | | | | |
| ... pelo conhecimento das vivências e costumes da sua terra? | | | | |
| ... pela possibilidade de as transmitir aos mais novos? | | | | |

Obrigada pela sua colaboração! 😊

Anexo 2-Guião de Entrevista aplicada à Educadora e Professor cooperante do Estágio Pedagógico I e II



Universidade dos Açores

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

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

Esta entrevista estruturada surge no contexto da elaboração do Relatório de Estágio, integrado no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, promovido pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade dos Açores, sob orientação científica da Prof^a Doutora Isabel Condessa.

Com esta pesquisa sobre “As culturas Lúdicas de Infância”, pretende-se apurar as conceções da Educadora/Professor Cooperante, onde decorreram os Estágios Pedagógicos I e II. Agradecemos as suas respostas, pois sem a sua colaboração esta investigação correria o risco de ficar incompleta e empobrecida. Todos os dados são confidenciais e não se destinam a qualquer outro uso.

Grata pela vossa atenção!

A mestrand
Beatriz Travassos

1. Das memórias da sua infância quais as atividades/brincadeiras/jogos que se tem mantido?
2. Relativamente à cultura do brincar na infância, na atualidade, qual considera ser a sua importância no desenvolvimento da criança dos 0 aos 6 anos de idade (Educação Pré-Escolar) e dos 6 aos 10 anos de idade (1.º Ciclo do Ensino Básico)?
3. Qual a importância da cultura do brincar e jogar nas aprendizagens das várias áreas de conhecimento na Educação Pré-Escolar ou no 1.º Ciclo do Ensino Básico?
4. Utiliza recurso à cultura lúdica na sala de aula? Se Sim, quais os momentos e áreas que mais utiliza.
5. Relativamente ao CREB (Currículo Regional do Ensino Básico) costuma aplicar alguns desses princípios na sua sala de aula? Como?
6. Em relação à questão de género, quais as dificuldades que sente relativamente às escolhas de brincadeiras.

7. Quais as brincadeiras que melhor consegue para uma equidade de género?
8. O que acha que os pais (pai e mãe) valorizam relativamente ao brincar e em que aspeto?

Obrigada pela sua colaboração! 😊

UNIVERSIDADE DOS AÇORES

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Rua da Mãe de Deus

9500-321 Ponta Delgada

Açores, Portugal

Revisitando as Culturas Lúdicas de Infância na EPE e 1.º CEB

Beatriz Travassos



RE

2020