



Instituto Politécnico de Santarém

Escola Superior de Educação de Santarém

Prática de Ensino Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico 1º e 2º anos

A ATIVIDADE LÚDICA COMO MEDIADOR DE APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO DO PRÉ-ESCOLAR PARA A ESCOLARIDADE BÁSICA

**Relatório de estágio para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar
e em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

Ana Margarida Santos Freire Glória

Orientação: Professora Teresa Sá

**2013
Santarém**

Agradecimentos

Quero agradecer a todos as pessoas que caminharam comigo ao longo deste percurso e que contribuíram para o meu crescimento a nível pessoal e profissional e, também, para a realização deste trabalho. À professora Teresa Sá pelo apoio, disponibilidade, sugestões e críticas construtivas. A todos os professores que me transmitiram saberes e conhecimentos. Às instituições onde estagiei e respetivas educadoras que me acolheram sempre da melhor forma e me ajudaram a que evoluísse enquanto pessoa e profissional. Às crianças com quem aprendi todos os dias a ser professora. Aos meus amigos pela força e companheirismo. À minha família e namorado pelo apoio, carinho, incentivo e por terem estado sempre do meu lado nos momentos mais difíceis.

A todos, um sincero obrigada!

Resumo

O presente relatório no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico é uma memória reflexiva das atividades realizadas nos estágios ao longo de três semestres, em três contextos diferentes: Jardim de Infância, 1º Ciclo e Creche. Pretende refletir um percurso de aprendizagem e de construção pessoal e profissional, as suas dificuldades, progressos, questionamentos e evoluções.

Apresenta-se igualmente um estudo cujo tema emergiu da prática pedagógica: *o lúdico como estratégia de ensino aprendizagem e como mediador no processo de transição do pré-escolar para a escolaridade básica*. A partir da abordagem do significado e importância do lúdico no desenvolvimento infantil e nas aprendizagens, assim como dos conceitos de transição e continuidade educativa, com base na consulta de diferentes autores o presente estudo tem como objetivo geral compreender de que forma os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (anos iniciais) encaram *o lúdico como estratégia de ensino aprendizagem e como mediador no processo de transição do pré-escolar para a escolaridade básica*. O estudo, qualitativo e de carácter exploratório, utiliza para a recolha de dados a técnica do inquérito por questionário. Conclui-se que há uma clara valorização das atividades lúdicas e a consciência por parte das professoras que fizeram parte da nossa amostra de que é uma estratégia a que se pode com vantagem recorrer no processo de transição do pré-escolar para o 1º CEB mas não permite verificar que a mesma seja implementada com regularidade e levada em consideração de forma consistente nas planificações

Palavras-chave:

Atividade lúdica. Processo de ensino-aprendizagem. Transição. Continuidade educativa

Abstract

The present report under the scope of the Masters degree in Pre-school Education and Teaching the 1st Cycle of Basic Education is a reflective memory of the activities carried out in internships over three semesters in three different contexts: Kindergarten, 1st Cycle and Nursery. Is intended to reflect a journey of learning and of personal and professional development, its difficulties, progress, questions and evolutions.

It also presents a study which theme emerged from the pedagogical practice: the ludic as a teaching-learning strategy and as a transition process mediator from pre-school to basic education. From the approach of the meaning and importance of ludic in children development and learning, as well the concepts of transition and educational continuity, based on different authors examinations this study general objective is to understand how the 1st Cycle of Basic Education teachers (early years) face the ludic as a teaching-learning strategy and as a transition process mediator from pre-school to basic education. The study, qualitative and of exploratory nature, uses to collect data the technique of inquiry by questionnaire. It can be concluded that there is a clear appreciation of ludic activities and awareness of the teachers who were part of our sample that is a strategy that can advantageously be used in the transition process from pre-school to 1st CEB but not allow to verify that the same is implemented regularly and taken into account consistently in the planning.

Keywords:

Ludic activity. Teaching-learning strategy. Transition. Educational continuity.

Índice

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract	iii
Introdução	1
Parte I – Dimensão Reflexiva	2
1. Contextos de estágio	2
1.1. Prática Supervisionada Pré-Escolar.....	2
1.2. Prática Supervisionada 1º Ciclo do Ensino Básico	7
1.3. Prática Supervisionada Creche	11
2. Percurso de desenvolvimento profissional	15
2.1. Prática Supervisionada Pré-Escolar.....	15
2.2. Prática Supervisionada 1º Ciclo do Ensino Básico	18
2.3. Prática Supervisionada Creche	21
3. Percurso investigativo	23
Parte II – Dimensão Investigativa	25
1. Fundamentação teórica	25
1.1. A transição do pré-escolar para o 1º ciclo do ensino básico	25
1.2. A atividade lúdica	29
2. Aspetos metodológicos.....	37
2.1. Natureza do estudo.....	37
2.2. Objetivos do estudo e questões	37
2.3. Participantes do estudo	38
2.4. Instrumento de recolha de dados	39
2.5. Procedimentos de recolha de dados.....	40
2.6. Tratamento dos dados.....	41
3. Apresentação e análise dos dados recolhidos	41

3.1. Primeiro questionário: O lúdico como estratégia facilitadora das aprendizagens.....	41
3.2. Segundo questionário: O lúdico como estratégia facilitadora da continuidade educativa	43
4. Conclusões.....	45
4.1. De que modo encaram os professores do 1º ciclo do ensino básico o lúdico como estratégia facilitadora de aprendizagens?	45
4.2. De que modo encaram os professores do 1º ciclo do ensino básico o lúdico como estratégia facilitadora da continuidade educativa?	46
5. Leitura e discussão dos dados.....	47
5.1. Do Lúdico em contexto do primeiro ciclo.....	47
5.2. Do lúdico como estratégia facilitadora da continuidade educativa.....	48
Parte III – Considerações finais.....	50
Referências bibliográficas.....	53

Índice de anexos

Anexo A – Inquéritos por questionário: O lúdico como estratégia facilitadora das aprendizagens

Anexo B – Inquéritos por questionários: O lúdico como estratégia facilitadora da continuidade educativa

Índice de quadros

Quadro 1: Rotinas diárias.....	5
Quadro 2: Rotinas diárias.....	14
Quadro 3: Identificação dos participantes do estudo	38

Introdução

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém. Os objetivos deste relatório consistem em refletir sobre o trabalho realizado nos diferentes contextos de estágio, assim como desenvolver competências investigativas que ajudem a responder a uma questão emergente da prática pedagógica.

O relatório encontra-se dividido em três partes. A primeira parte diz respeito à componente prática do estágio englobando três contextos diferentes: Jardim de Infância, 1º Ciclo do Ensino Básico e Creche. Trata-se de um capítulo de carácter descritivo e reflexivo, que integra a caracterização da instituição, da sala e do grupo de crianças, assim como a apresentação e avaliação dos projetos realizados ao longo do estágio. Procura-se neste capítulo refletir as experiências, as aprendizagens e as dificuldades sentidas durante o percurso e os processos elaborativos e de mudança a que deram origem. O capítulo conclui com a apresentação da questão investigativa - “A atividade lúdica como mediador de aprendizagem no processo de transição do pré-escolar para a escolaridade básica” - e as razões que fundamentam a escolha da temática, que será desenvolvida na segunda parte do trabalho. A segunda parte refere-se à componente investigativa. Inicia-se com a fundamentação teórica do estudo, os aspetos metodológicos, natureza, objetivos e questões às quais procura responder, população, instrumentos e procedimentos de recolha de dados. É seguidamente apresentada a análise dos resultados obtidos, assim como as conclusões e a sua discussão à luz do enquadramento teórico. Na terceira parte do trabalho são apresentadas as considerações finais e realizado um balanço global do caminho percorrido enquanto mestranda e estagiária e as aprendizagens construídas, quer no que se refere à componente prática do estágio quer à investigação realizada. São por último apresentadas as referências bibliográficas e os anexos alusivos ao relatório.

Parte I – Dimensão Reflexiva

1. Contextos de estágio

A minha prática educativa supervisionada teve lugar em três ciclos de ensino, ao longo de três semestres. No primeiro semestre tive a possibilidade de tomar contacto com crianças do pré-escolar, no segundo com alunos do 1º ano do ensino básico e no último semestre com crianças em contexto de creche.

1.1. Prática Supervisionada Pré-Escolar

❖ A instituição

A minha primeira prática supervisionada realizou-se em contexto de Pré-Escolar, com crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

Durante três meses foi-me dada a oportunidade de observar e intervir no Jardim de Infância do Sacapeito, localizado num bairro de apartamentos da freguesia de Marvila, na cidade de Santarém. Trata-se de uma instituição de carácter público, ou seja, tutelada pelo Ministério da Educação. As crianças frequentam a instituição gratuitamente, sendo solicitado no início de cada ano letivo a ajuda dos pais na compra de alguns materiais para as salas que os seus educandos frequentam.

O Jardim de Infância do Sacapeito pertence ao Agrupamento de Escolas Dr. Ginestal Machado, funcionando no local desde 1997. Funciona com uma componente letiva e uma Componente de Apoio à Família (CAF), onde se inserem atividades extra curriculares opcionais (expressão musical, dramática e motora) desenvolvidas por profissionais sob a responsabilidade da Camara Municipal de Santarém.

No que diz respeito aos recursos físicos, a instituição contempla três salas de atividades, uma copa, um escritório com vestiário e casa de banho, duas dispensas, quatro espaços de arrumações e uma sala polivalente onde se encontra uma casa de banho mista para todas as crianças da instituição. O espaço exterior encontra-se enquadrado pelo edifício principal e por um jardim e parque infantil municipal. Neste espaço as crianças tomam contacto com diversos materiais, nomeadamente, escorregas, baloiços, casa de madeira, espaços de areia, triciclos, bolas e patins.

Relativamente aos recursos humanos a instituição conta com três educadoras de infância, quatro assistentes operacionais e duas auxiliares de serviço geral.

A lotação da instituição é de 75 crianças, dos 3 aos 6 anos de idade, organizadas em três grupos: sala 1, sala 2 e sala 3. O número máximo de crianças por sala é de 25, sob a responsabilidade de uma educadora de infância e de uma assistente operacional.

❖ A sala

A sala 1 apresentava-se como um espaço amplo e acolhedor, constituído por um vasto leque de material pedagógico organizado e arrumado por cantinhos. Os cantinhos situavam-se nas extremidades da sala de atividades, possibilitando uma visão abrangente de todo o espaço. No centro da sala encontravam-se mesas e cadeiras, variando a sua disposição e função com as necessidades do momento.

A sala contemplava oito áreas com os respetivos materiais pedagógicos, nomeadamente: **(1) Área da escrita** (fichas de trabalho); **(2) Área do computador** (jogos didáticos); **(3) Área da matemática** (jogos de raciocínio e conhecimento dos números); **(4) Área dos jogos** (jogos de mesa: encaixe, memória e puzzles); **(5) Área da loja** (caixa registadora, bloco de notas, balança, alimentos, telefone); **(6) Área da casa** (utensílio de cozinha, frigorífico, telefone, mesa, cama, bonecas, roupas); **(7) Área da garagem/Construção** (tapete, carros, blocos de madeira, animais, legos); **(8) Área da ciência** (lupas, conta tempo, folhas, ouriços)

Tratava-se de um espaço arejado e bem iluminado. A luz natural, vinda de uma parede de janelas, que tem acesso ao exterior, confere um ar muito alegre à sala. A sala incorporava um ar-condicionado, um aquecedor e um lavatório para a lavagem das mãos e dos materiais. As paredes estavam forradas por placares em cortiça, onde são visíveis os trabalhos realizados pelas crianças ao longo do ano letivo, tornando a sala num espaço acolhedor, personalizado e facilitador das aprendizagens. Neste espaço existia ainda uma dispensa incorporada onde estavam guardados diversos materiais: tintas, cartolinas, colas e materiais de decoração.

❖ O grupo

Para a caracterização inicial do grupo de criança foi necessário estabelecer algumas trocas de informações com a educadora cooperante, assim como consultar alguns documentos, nomeadamente, o Projeto Curricular de Turma, os Processos Individuais dos alunos e os registos das observações que elaborei antes das intervenções.

O grupo era constituído por 25 crianças, sendo 11 do género masculino e as restantes do género feminino. Tratava-se de um grupo de crianças multietário, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, abrangendo maioritariamente crianças com a faixa etária dos 4 anos.

Das 25 crianças que constituíam o grupo, 9 foram integradas pela primeira vez neste Jardim de Infância, frequentando anteriormente outra instituição. Na sala número 1 (sala onde estagiei) as crianças apresentavam níveis de desenvolvimento diferenciados e nenhuma possuía Necessidades Educativas Especiais de Caráter Permanente. Uma criança do grupo estava a ser acompanhada pelo Projeto de Intervenção Precoce, ao nível da terapia da fala e outra criança de nacionalidade russa apresentava bastantes dificuldades em comunicar dado que apenas conhecia algumas palavras em português, mais especificamente as saudações, passando a comunicação pela linguagem não-verbal, gestual, ações e imagens. No que toca ao nível socioeconómico, as famílias inseriam-se maioritariamente num nível considerado medio-alto.

No relacionamento interpares, a maioria das crianças demonstrava respeito, não se verificando atitudes discriminatórias. Com alguma frequência verificava-se alguma conflitualidade em cinco crianças, duas possivelmente por terem vindo de outro grupo e as três restantes apresentavam alguma dificuldade na integração das regras da sala dos limites e em particular do “não”. Ao nível da linguagem oral a grande maioria apresentava indicadores adequados ao nível da construção frásica e vocabular, tendo em conta os níveis etários. Demonstravam um grande interesse pelas áreas das expressões, dramática, motora, musical e plástica, sendo esta última a que tinha maior adesão. Na expressão dramática manifestavam bastante prazer em conhecer novas situações que envolvessem o jogo simbólico, apesar por vezes se inibirem um pouco nas falas. Na expressão musical demonstravam um grande interesse na aprendizagem de novas canções, de dançar ao som das melodias e na utilização de instrumentos (reciclados ou não), mostrando um grande à vontade neste tipo de situações. No que diz respeito à expressão motora a maioria possuía uma boa coordenação e equilíbrio. Na expressão plástica verificava-se que algumas crianças já tinham passado a fase da garatuja (as mais velhas), diversificando as suas produções com detalhes e pormenores. O grupo vivia intensamente as situações que respondiam às necessidades de descoberta e investigação e foram várias as atividades experimentais realizadas pelas crianças na área das ciências.

Ao longo dos três meses tive oportunidade de observar o entusiasmo que as crianças punham no momento do recreio. Adoravam correr e saltar no exterior do edifício e brincar com os brinquedos dispostos no local ou trazidos de casa. O espaço exterior surgia também como o prolongamento do espaço interior, marcado tanto por momentos informais, como por atividades intencionais e planeadas quer pelo educador quer pelas crianças. Como é referido nas OCEPE “o espaço exterior possibilita a vivência de situações educativas intencionais e a realização de atividades informais. Esta dupla exige que a sua organização seja cuidadosamente pensada (...)” (OCEPE, 1997, p. 39).

❖ As rotinas

Consistindo a rotina numa “repetição de atividades e ritmos na organização espaço-temporal da sala”, permite configurar uma série de desempenhos tanto na criança como no professor, configurando um marco de referência, segurança, captação do tempo, captação cognitiva, virtualidades cognitivas e afetivas e a organização das atividades (Zabalza, 1992, p. 169).

A metodologia de trabalho que a educadora adotou decorreu do modelo curricular High-Scope, partindo do pressuposto que as crianças aprendem fazendo. Cabe ao educador incentivar a criança a praticar a ação, pois através de “experiências directas e imediatas, a criança poderá delas retirar significado através da reflexão, construindo o conhecimento que as ajudará a dar sentido ao mundo” (Serra, 2004, p. 58). Este modelo adotado pela educadora incluía o processo Planear-Fazer-Recordar. No quadro seguinte são ilustrados os vários momentos da rotina diária da sala 1:

Horas	Momentos
9h00 às 9h15	Acolhimento
9h15 às 10h15	Tempo de grande grupo
10h15 às 10h30	Lanche
10h30 às 11h00	Tempo de jardim
11h00 às 11h40	Atividade orientada
11h40 às 11h50	Tempo de arrumar
11h50 às 12h00	Tempo de recordar
12h00 às 14h00	Almoço e jardim
14h00 às 14h50	Atividade orientada
15h00 às 15h15	Tempo de arrumar
15h15 às 15h30	Tempo de recordar
15h30	Lanche

Quadro 1: Rotinas diárias

Porém, tal como já referi anteriormente “nem todos os dias são iguais, as propostas do educador ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual” (OCEPE, 1997, p. 40). E, de facto, assim acontecia.

❖ Projeto de estágio

Ao longo das primeiras semanas de estágio que tinham como objetivo a observação do ambiente educativo, bem como a nossa adaptação ao novo contexto, tentei compreender qual seria a temática ideal a desenvolver com as crianças, tendo em conta os interesses, necessidades, fragilidades e prioridades do grupo com o qual me encontrava a estagiar. O documento orientador da educação pré-escolar caracteriza a observação como uma

intencionalidade do processo educativo que permite “compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (OCEPE, p. 24, 1997).

Através da observação das crianças eu e a minha colega de estágio considerámos que a temática ideal seria a amizade, tendo como título principal o nosso projeto de estágio: “À descoberta da amizade!”. A escolha da temática surgiu no seio da sala de atividades através da observação direta quando nos deparámos com algumas situações no grupo. Apesar de todas as crianças se respeitarem mutuamente, não existindo qualquer tipo de discriminação, observámos que o grupo apresentava alguma conflitualidade com um maior grau em cinco crianças, no que se refere à interação com o outro, em aceitar a perspetiva do outro e ao nível da partilha, o que não deixa de refletir certamente também as idades em que se encontram, com predomínio do egocentrismo intelectual e social. Foram estes pequenos episódios quotidianos que desencadearam a ideia do projeto que levámos a cabo, convidando a que as crianças refletissem sobre as suas ações e através das relações e interações com os outros fossem “interiormente construindo referências que lhe permitam compreender o que está certo e errado, o que pode ou não fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros” (OCEPE, 1997, p. 54).

Desenvolvi pois, juntamente com a minha colega de estágio, um projeto educando para os valores, em torno da partilha, da cooperação e do respeito. Do ponto de vista antropológico e de acordo com Carsaro & Miller (1992) e Deegan (1996) citado por Buysse, Goldman e Skinner (2002), as amizades são muito importantes na vida das crianças pois “influenciam a forma como as crianças negociam a participação social, resolvem conflitos” assim como, permitem a “construção de significados sociais e as identidades dos pares” (Cavaco, 2002, p 10).

Tratou-se, sem dúvida, de um projeto bastante interessante não só para as crianças como para nós estagiárias. O envolvimento e o entusiasmo foram mútuos. De todas as atividades planeadas e concretizadas pelas crianças, considero que as que tiveram maior impacto foram o “cartão da amizade” e a “Gabriela”, que passarei a descrever. O “cartão da amizade” foi construído por cada criança (figuras geométricas) e estava sempre guardado dentro da sala. Tratava-se de um cartão que era preenchido com furos conforme as atitudes de cada criança e que era preenchido sempre ao final de cada dia no cantinho do tapete. Cada criança falava sobre as suas ações e se tivesse ajudado um amigo levava um furo. Tratou-se de uma estratégia bastante eficaz, pois todas as crianças queriam ter o cartão preenchido no final do período para poderem levar para casa um diploma do bom amigo. Outra estratégia adotada foi a Gabriela, que era uma boneca de trapos construída na sala pelas respetivas crianças. O nome e respetivo sexo da boneca foram escolhidos pelas crianças e a boneca tornou-se numa verdadeira amiga da sala que todos respeitavam e muitas vezes servia de estratégia em grande grupo para manter o silêncio e a motivação. Na última semana de estágio

sugerimos que cada criança refletisse sobre o que tinha aprendido ao longo dos três meses. Todas as crianças disseram que tinham aprendido a ser amigas e que para tal, era necessário dizer as palavrinhas mágicas (se faz favor, obrigada...) e praticar boas ações (ajudar o amigo quando cai, partilhar com o amigo, não empurrar, dar beijinhos e abraços).

Dito isto, tratou-se de um projeto muito bem-sucedido, conseguindo com que as crianças compreendessem o verdadeiro valor da amizade e envolvendo-as em atividades estimulantes e motivadoras.

1.2. Prática Supervisionada 1º Ciclo do Ensino Básico

❖ A instituição

A segunda prática supervisionada realizou-se no segundo semestre em contexto de 1º ciclo do ensino básico, mais precisamente numa sala de 1º e 4º ano na Escola de 1º Ciclo do Ensino Básico e Jardim de Infância de Fontainhas.

A Escola Básica de 1º Ciclo e Jardim de Infância Fontainhas de Santarém pertence ao Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano e trata-se de uma instituição de caráter público, acolhendo criança com idades compreendidas entre os 3 e 10 anos. Neste sentido, a escola contém dois tipos de valências internas, o Jardim-de-Infância e o 1º Ciclo do Ensino Básico. Embora ambas as valências estejam localizadas no mesmo edifício existe, na verdade, pouca articulação entre uma outra. No entanto, é de destacar que todas as crianças (independentemente do nível de ensino) brincavam em conjunto no recreio.

A instituição funciona com uma componente letiva e uma Componente de Apoio à Família (CAF), na qual se inserem atividades extra curriculares opcionais, nomeadamente expressão musical, dramática e expressão motora, inglês e apoio ao estudo, atividades desenvolvidas por profissionais sob a responsabilidade da Câmara Municipal de Santarém. A CAF/AEC abrange igualmente o período de refeição e o período posterior à atividade letiva.

A escola é um edifício de rés-do-chão e primeiro andar. Dado que não tem uma receção, a sua entrada realiza-se através do refeitório. No rés-do-chão situam-se o refeitório e a cozinha (servindo o espaço de refeitório para o acolhimento das crianças), uma casa de banho com dois espaços (feminino e masculino) acessível às crianças do 2º e 3º ano, a sala de jardim-de-infância que contém também uma casa de banho na porta ao lado e a sala do 2º e 3º ano. No primeiro andar existe um gabinete, duas casas de banho (feminina e masculina) acessível para as crianças que têm aulas neste piso e as salas do 1º e 4º ano. A escola tem corredores bastante largos, que são utilizados pelas crianças quando as condições meteorológicas não são favoráveis para estarem no exterior (recreio), possui também um elevador caso haja crianças impossibilitadas de utilizar as escadas.

No que diz respeito ao espaço exterior podemos encontrar diversos materiais de diversão e repouso, nomeadamente escorregas, baloiços, espaços de areia, bancos, baldes. O piso é maioritariamente cimentado, existindo também um espaço de areia e outro sintético. Trata-se de um espaço amplo e todo vedado, ao qual os alunos têm acesso através de três portas pertencentes ao edifício. A instituição é um espaço suficientemente amplo para o número de crianças que suporta, tem uma boa luminosidade, janelas, água, eletricidade, mobiliário e todo o material pedagógico que uma instituição desta valência deverá conter.

Quanto aos recursos humanos referentes ao pessoal docente, a instituição contava com duas professoras titulares de grupo, duas professoras de apoio educativo, uma professora de Educação Especial e quatro professores de coadjuvação do 4º ano. Existiam ainda seis dinamizadores das AEC/CAF. Relativamente ao pessoal não docente tinha três Assistentes Operacionais que auxiliam nos almoços e lanches, supervisionam as crianças na hora do recreio e auxiliam as professoras titulares quando necessário (fotocópias, comunicação com os pais, etc).

A instituição acolhe crianças, dos 3 aos 10 anos de idades, organizadas em três grupos, duas salas de 1º ciclo do ensino básico e uma sala de pré-escolar. Uma vez que só existiam duas salas de 1º ciclo na instituição, estas eram compostas por dois níveis de escolaridade, ou seja, uma sala englobava o 1º e 4º ano e a outra o 2º e 3º ano do ensino básico. Dito isto, a sala onde me encontrava a estagiar englobava o 1º e 4º ano de escolaridade, aos quais ambos os níveis eram lecionados pela mesma professora.

❖ A sala

No que diz respeito à organização do ambiente educativo era notório o esforço por parte da professora em organizar o espaço, o tempo e o grupo de forma a conseguir atender a todas as necessidades, uma vez que a sala englobava dois níveis de ensino completamente distintos (1º e 4º ano). Embora os dois níveis de ensino se encontrassem na mesma sala, estavam separados. Na sala, de pequena dimensão, as mesas encontravam-se frequentemente dispostas em fila, e só esporadicamente dispostas em grupo. O 1º ano tinha as mesas dispostas em fila vertical e o 4º ano em fila horizontal. Ambos tinham acesso a um quadro de xisto (um para cada ano) e a um quadro interativo (um para os dois anos) localizado na zona dos alunos que frequentavam o 4º ano. Expostos ao longo da sala, encontravam-se os trabalhos elaborados pelos alunos, assim como noutros espaços da escola.

Quanto aos recursos existentes, a sala contava com dois quadros de xisto e um quadro interativo, uma secretária com computador e impressora e ainda dois armários que guardavam os materiais escolares de cada criança, nomeadamente, plasticinas, cartolinas, marcadores e os manuais escolares organizados por ano e disciplina. A sala dispunha ainda de alguns

materiais didáticos (ábacos, colar de contas) e um portátil utilizado para a apresentação de trabalhos.

❖ O grupo

O grupo de alunos com o qual tive a oportunidade de trabalhar englobava dois níveis de ensino, o primeiro e o último ano do ensino básico. A turma era constituída por 22 alunos, pertencendo 12 (8 raparigas e 4 rapazes) ao 1º ano e os restantes 10 (6 raparigas e 4 rapazes) ao 4º ano. Todos os alunos eram de nacionalidade portuguesa, existindo apenas uma aluna do 4º ano com necessidades educativas especiais (dislexia).

No geral, a turma enquadrava-se no nível do bom e muito bom relativamente às diferentes áreas de conteúdo: matemática, língua portuguesa, estudo do meio e expressões. Os melhores resultados situavam-se na área das expressões, seguindo-se a língua portuguesa, o estudo do meio e, por último a matemática. No que diz respeito à assiduidade e pontualidade todos os alunos enquadravam-se no nível do muito bom. Todos os alunos revelavam autonomia, responsabilidade e cooperação, quatro apresentavam nestas dimensões o nível do suficiente.

A situação socioprofissional dos pais, de uma forma geral, enquadrava-se na classe média-alta.

❖ Aspetos da gestão

Tendo em conta os dois níveis de ensino distintos, a professora titular geria o grupo adotando estratégias de forma a poder chegar às necessidades de ambos os níveis. A professora prestava apoio particular aos alunos do 1º ano, uma vez que se tratavam de crianças ainda pouco autónomas e que necessitavam de uma maior atenção. Segundo as minhas observações a professora optou por gerir o grupo da seguinte forma: enquanto lecionava para um dos níveis de ensino, o outro realizava atividades/exercícios (propostas pela professora) de forma autónoma e individual, disponibilizando-se, a professora, para esclarecer qualquer dúvida que pudesse suscitar a resolução dos exercícios.

Relativamente à gestão do tempo, a professora organizou um horário semanal, distribuindo as diferentes áreas de conteúdo de forma igual para os dois níveis de ensino, ou seja, ambos os níveis de ensino tinham no mesmo dia e à mesma hora a mesma área de conteúdo.

❖ Projeto de estágio

Para que a nossa intervenção tivesse uma maior intencionalidade, eu e a minha colega de estágio procurámos ir ao encontro das necessidades/fragilidades que observámos no grupo.

O nosso plano de estágio incidiu sobre a dinâmica do trabalho em grupo, aspeto que havíamos observado aquando das nossas primeiras intervenções quando propusemos que os alunos consolidassem o aprendido através da elaboração de um trabalho em grupos pequenos. Este momento foi marcado por um grande “caos”, com dificuldades a nível da partilha de materiais com os restantes elementos do grupo, em aceitar a perspetiva do outro e em dividir tarefas de modo a que todos pudessem participar na atividade proposta. Pareceu-nos, assim, pertinente e útil desenvolver o nosso plano de forma a ajudar os alunos a ultrapassarem estas dificuldades, e acima de tudo a desenvolverem novas competências, de uma forma significativa e motivadora. Antes de procedermos à elaboração do plano de estágio tivemos uma breve conversa com a professora cooperante que de imediato referiu que raramente realizava este tipo de aprendizagem cooperativa devido à falta de tempo e por ter que orientar duas turmas numa sala.

Definimos como objetivos a aprendizagem da partilha, a interação com o/s outro/s nos momentos de trabalhar, aceitar as diferenças e, como núcleo central aglutinador, a mobilização de aprendizagens cooperativas e não somente individuais. Visto que se tratava de crianças que ainda possuíam pouca autonomia, desenvolvemos o nosso projeto com o objetivo de favorecer a autonomia e a colaboração interpares, não necessitando tanto da ajuda da professora, apoiando-se nos colegas de grupo. A aprendizagem cooperativa permite que haja uma aproximação entre os alunos na sala de aula, organizados em pequenos grupos de formação heterogénea. O objetivo principal deste tipo de aprendizagem consiste em levar os alunos a entreajudarem-se e a interagirem, tendo em conta um objetivo comum. Como referem D. Jonhson e F. Jonhson (1994) a “aprendizagem cooperativa produz sem dúvida os melhores resultados, relações de amizade mais positivas, e um maior equilíbrio psicológico do que a aprendizagem competitiva e individual” (Costa, 1999, p. 7).

A implementação da dinâmica do trabalho de grupo nas diferentes áreas de conteúdo trouxe consigo grandes evoluções. Evoluções graduais onde os alunos começaram progressivamente a conseguir partilhar materiais e a distribuir as tarefas para que todos pudessem colaborar. No decurso dos trabalhos de grupo íamos acompanhando os alunos e explicando que todos os elementos do grupo deveriam participar, pois o trabalho era do grupo. Foi gratificante notar progressões nos alunos, sendo que no final do nosso estágio a maioria já tinha consciência e conseguia trabalhar da forma cooperativa.

1.3. Prática Supervisionada Creche

❖ A instituição

A terceira prática supervisionada realizou-se em contexto de creche no Jardim-Escola João de Deus. A instituição encontra-se situada no Bairro do Girão em São Pedro, freguesia de S. Salvador, perto da zona industrial de Santarém. É um bairro maioritariamente habitacional de classe média/alta. O Jardim Escola João de Deus pertence a uma IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social), recebendo apoios financeiros do Ministério do Trabalho e Solidariedade Social e do Ministério da Educação.

A instituição possui várias valências, acolhendo crianças desde o berçário até ao segundo ciclo do ensino básico. O edifício contém dois pisos e o acesso é feito através de rampas. No primeiro piso logo à entrada encontra-se um átrio que dá acesso ao gabinete de direção, à sala de informática e a três casas de banho, uma feminina, outra masculina e outra para deficientes. Ao entrar, do lado esquerdo, encontra-se o ginásio com dois balneários para ambos os sexos e uma arrecadação. Do lado direito existe o refeitório, a cozinha e a copa, duas despensas, uma lavandaria e um balneário, um vestiário e uma casa de banho, para as funcionárias dos serviços gerais. No segundo piso existem as salas pertencentes às diferentes valências: creche (quatro salas), pré-escolar (três salas), 1º ciclo (quatro salas) e 2º ciclo do ensino básico (três salas). Na parte traseira do edifício há um recreio, ao qual todas as salas têm acesso, exceto os alunos do 2º ciclo, uma vez que esta valência encontra-se nouro espaço da instituição.

A instituição apresenta uma orgânica interna, funcional e pedagógica, em acordo com a metodologia João de Deus e um plano anual delineado por todo o corpo docente, tendo sempre em conta um tema globalizante. O método João de Deus tem uma longa tradição na história da educação de infância em Portugal. Este modelo pedagógico tem características muito próprias que lhe conferem uma sólida consistência. A metodologia mais utilizada para a iniciação precoce à escrita e à leitura é a cartilha maternal. Trata-se de um modelo que se rege por uma prática altamente programada e orientada onde a aprendizagem formal é predominante (Serra, 2004, p. 59).

No que diz respeito aos recursos humanos, o pessoal docente é composto por sete educadoras, quatro professoras de 1º ciclo e dez professores de 2º ciclo do ensino básico. Em relação ao pessoal não docente a instituição conta com o apoio de seis auxiliares de ação educativa (supervisionam as crianças no recreio e auxiliam as professoras/educadoras quando necessário) e oito de serviço geral (fazem as limpezas na instituição e preparação os almoços e lanches). Todos os membros da comunidade educativa aparentavam satisfação na realização do seu trabalho.

❖ A sala

“A organização do espaço pode facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar a autonomia e relações interpessoais positivas.”

(Portugal, s.d., p.12)

A sala do “bibe verdinho” era um espaço amplo, onde predominava a luz natural, vinda de uma parede de janelas, com vista para o recreio. Era uma sala acolhedora que possuía as condições necessárias para o bem-estar das crianças, tendo incorporada uma casa de banho e um espaço para a muda de fraldas.

A sala continha uma mesa comprida, onde eram realizados os trabalhos em pequenos grupos ou algumas atividades livres (por exemplo manusear os livros que se encontravam num móvel junto à mesma). Nem todos os materiais estavam ao dispor das crianças, encontrando-se a maioria arrumado num armário por debaixo do lavatório. É neste comprido armário que se encontravam os materiais pedagógico-didáticos (jogos de encaixe, puzzles, instrumentos, animais em madeira, legos...) destinados ao grupo, assim como pincéis, lápis, marcadores, tintas, etc... para a realização de trabalhos de grupo ou individuais. O grupo de crianças apenas tinha à sua disposição uma caixa de madeira com diversos brinquedos (carros, bonecas, utensílios domésticos...) e a área da biblioteca. Todavia, sempre que era chegado o momento de atividade livre a educadora disponibilizava os materiais pedagógicos-didáticos que se encontravam arrumados.

O aquecimento incorporado proporcionava um bom ambiente à sala nos dias de inverno. As paredes estavam forradas com dois placares de cortiça, onde eram visíveis os trabalhos realizados pelas crianças ao longo do ano letivo, permitindo tornar a sala num espaço acolhedor e facilitador de aprendizagens. Junto à área da biblioteca encontrava-se a área do tapete onde as crianças brincavam livremente ou se sentavam a ouvir uma história.

❖ O grupo

No grupo da sala do “bibe verdinho” as crianças tinham todas a mesma faixa etária, dois anos de idade. O grupo englobava no seu total 23 crianças, 16 do género masculino e as restantes do género feminino. Considero, no que respeita à dimensão do grupo e tendo em conta a faixa etária, que era excessivamente grande, tornando difícil chegar às necessidades individuais e acompanhar todas as crianças. Como refere Portugal (s.d, p. 8) o tamanho do grupo é tão importante quanto o rácio adulto criança, pois quanto mais pequeno for, maior intimidade e segurança é oferecida à criança, “permitindo oferecer cuidados mais individualizados e inclusivos”

Todas as crianças eram de nacionalidade portuguesa, residindo em Santarém e arredores. Não existia nenhuma criança com necessidades educativas especiais, sendo que o nível socioeconómico dos pais era medio-alto.

Todas as crianças da sala do “bibe verdinho” já tinham adquirido a marcha, porém umas encontravam-se mais desenvolvidas do que outras no que se refere ao salto e à corrida. A maioria das crianças já tinham autonomia suficiente no que diz respeito aos hábitos de autocontrolo, às regras de interação social às competências sociais esperadas para esta idade. No que diz respeito aos hábitos de vestir, todas as crianças já despiam/vestiam sozinhas peças de vestuário simples (ex: casaco, bibe...) como também, descalçavam/calçavam os sapatos sozinhas no momento da sesta, exepcto quando eram sapatos com atacadores, em que era necessário dar o nó. Relativamente aos hábitos de alimentação, todas as crianças pegavam na colher, tomavam iniciativa para comerem sozinhas e permaneciam sentadas após acabarem a refeição (a maioria). Quanto à higiene pessoal, apesar da grande maioria já controlar os esfínteres ainda existiam crianças que usavam fralda durante o dia intercalando com o bacio (3 crianças) e no momento da sesta (7 crianças). Em relação aos hábitos de ordem, todas as crianças colaboravam quando era o momento de arrumar a sala para se dirigirem para o recreio ou refeitório, colocando nos respetivos lugares os objetos (exemplo: os livros na biblioteca e os brinquedos nas respetivas caixas) e localizavam o seu cabide para pendurar os seus objetos pessoais.

❖ **As rotinas**

A gestão do tempo da sala do bibe verdinho tinha subjacente a intencionalidade educativa do educador, enquanto gestor do currículo, adequando as práticas educativas para o desenvolvimento e aprendizagem às características das crianças e ao contexto. Cada sala desta instituição tem uma organização horizontal por níveis etários com programa específico para cada nível.

A metodologia adotada é, como o nome da instituição indica, o modelo João de Deus, que possui características muito próprias. Os momentos de rotina implementados na sala do bibe verdinho eram definidos da seguinte forma:

Horas	Momentos
9h-9h30m	Acolhimento: Rodas e Canções
9h30m-10h	Atividade dirigida (grande grupo)
10h-10h30m	Atividade dirigida
10h30m-11h	Recreio
11h-11h30m	Higiene
12h-12h30m	Almoço
12h30m-14h30	Sesta
14h30m-15h	Higiene
15h-15h30m	Atividade livre/dirigida

Quadro 2: Rotinas diárias

❖ Projeto de Estágio

Ao longo das primeiras semanas de estágio, que tinham como objetivo a observação do grupo de crianças e a nossa adaptação ao novo contexto, tentámos compreender qual seria a temática ideal para o nosso projeto, dando primazia aos interesses, às necessidades e às prioridades do grupo de crianças. Inicialmente tivemos uma conversa com a educadora cooperante na qual esta nos deu a conhecer os conteúdos a serem abordados e a partir dos quais teríamos que criar o “nosso” projeto educativo. Destes conteúdos considerámos que o mais interessante, tanto para as crianças como para nós, se relacionava com a temática das profissões. A escolha do nosso projeto não partiu de nenhuma fragilidade encontrada no seio do grupo de crianças, tal como aconteceu nos semestres anteriores.

Desenvolvemos pois o nosso projeto em torno das profissões, optando por introduzir uma profissão todas as semanas, desenvolvendo esse conteúdo ao longo dessa semana, articulando com as diferentes áreas de conteúdo. Para que cada profissão tivesse um “lugar” na sala de atividades, optámos por construir a “Casa das Profissões” juntamente com as crianças. Esta casa tinha sete janelas (uma para cada profissão) e uma porta (onde se encontrava a fotografia do grupo de crianças), sendo que todas as semanas era colocada uma profissão em cada uma das janelas. Outra estratégia adotada foi a construção do “Álbum das Profissões”, que retratava cada semana numa coleção de fotografias. O álbum encontrava-se organizado por semanas, iniciando-se sempre com uma imagem da profissão abordada onde estavam colocados todos os momentos vividos pelas crianças e as aprendizagens aí mobilizadas. Este álbum não se destinava apenas a que as crianças fossem recordando tudo o que foi aprendido ao longo das semanas, mas também o propósito de envolver os pais neste projeto.

No primeiro dia de cada semana introduzíamos a profissão escolhida e para que essa “introdução” fizesse realmente sentido para o grupo levávamos para a sala objetos que se relacionassem com a profissão em causa e os fatos específicos dessa profissão. O recurso ao concreto permite que as aprendizagens se tornem mais ricas, vivas e interessantes.

2. Percurso de desenvolvimento profissional

2.1. Prática Supervisionada Pré-Escolar

❖ Autoavaliação/autodiagnóstico

As primeiras semanas de estágio destinaram-se à observação do ambiente educativo, no que diz respeito à escola, ao grupo de crianças e à atividade da educadora cooperante, retirando o máximo de informação relevante a fim de fundamentar o trabalho a desenvolver com as crianças.

De uma forma gradual e positiva, fui-me integrando na comunidade educativa. O facto de nunca ter estagiado com crianças em contexto de jardim-de-infância tornou-me um pouco difícil a adaptação ao seu ritmo de trabalho. As primeiras semanas foram um pouco difíceis, pois a educadora exigiu de nós mais do que aquilo que tínhamos para dar, ou seja, mais do que aquilo que conhecíamos e que tínhamos aprendido, sobretudo em teoria. Tratava-se de vivificar a teoria no terreno e experimentarmo-nos. Considero hoje que essa exigência por parte da educadora cooperante foi uma mais-valia, pois os nossos erros e as sucessivas “correções” permitiram-nos uma reflexão e uma aprendizagem muito significativa. A dificuldade inicial foi superada com dedicação e empenho, sustentados pela compreensão da educadora cooperante. A prática, que ainda não tinha, foi sendo o grande motor para a minha aprendizagem e evolução. A relação com a educadora cooperante foi-se tornando numa forte relação de autenticidade, respeito e cooperação o que, a par da sua exigência e confiança, permitiram o aperfeiçoamento do meu trabalho.

No que se refere à minha relação com as crianças, sinto que se pautou pelo respeito. O envolvimento das crianças em todas as atividades que planifiquei foi muito gratificante, assim como o gosto e prazer que estas demonstraram em conhecer-nos e acolher as nossas propostas ao longo dos três meses. Na última semana de estágio todas as crianças disseram que tinham gostado muito de nos ter conhecido e de ter trabalhado connosco. As despedidas são momentos importantes que permitem que guardemos com satisfação o bom trabalho realizado em conjunto.

❖ Planificação

Foi a primeira vez que planifiquei para este contexto e, como tal, senti naturalmente algumas dificuldades iniciais. A elaboração das planificações foram sofrendo alterações ao longo do estágio com a ajuda e os feedbacks da professora cooperante e da professora supervisora. No início centrava-me mais na atividade em si e não me preocupava tanto quanto o que seria desejável em criar uma ligação entre as diferentes áreas de conteúdo desenvolvidas ao longo do dia e da semana. As atividades tornavam-se assim um pouco estanques, não existindo um fio condutor de uma atividade para a outra. Tal como as orientações curriculares da educação pré-escolar referem, “(...) as diferentes áreas de conteúdo deverão ser consideradas como referência a ter em conta no planeamento e avaliação de experiências e oportunidades educativas e não como compartimentos estanques a serem abordados separadamente” (OCEPE, 1997). Com o passar do tempo fui percebendo a importância em desenvolver com as crianças um trabalho de continuidade que pudesse conferir significado a cada um dos momentos. Esta situação tornou-se mais clara com a definição do projeto de estágio que tinha como temática principal a amizade. Assim, todas as semanas eu e a minha colega de estágio elegíamos uma subtema dentro da grande temática e desenvolvíamos atividades interligadas ao longo da semana para as diferentes áreas de conteúdo. Criar atividades motivadoras e interessantes para as crianças todos os dias e que, acima de tudo, se relacionassem com o subtema escolhido para essa mesma semana, nem sempre foi fácil.

E que importância devia dar às atividades livres nas diferentes áreas da sala de atividades? Seriam elas tão importantes como as atividades orientadas? Esta foi uma questão que me surgiu desde logo nas primeiras planificações e que viria a dar o mote para a temática a ser escolhida no trabalho de investigação. De tão preocupada e centrada na planificação, nas primeiras semanas de estágio quase que não dei espaço para as crianças realizarem atividades livres nas diferentes áreas da sala. Com o passar do tempo fui percebendo que tal atitude era um erro, que não são apenas as atividades orientadas e planeadas pelo educador que trazem aprendizagens e que as atividades livres são muito importantes. Ao longo do estágio fui percebendo como o jogo faz-de-conta pode ser usado como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem e como poderá com vantagem ser conciliado com as atividades orientadas. As atividades sejam elas livres ou orientadas trazem sempre aprendizagens pois permitem o desenvolvimento da criança a nível motor, cognitivo, social e emocional. As atividades livres não deixam, como refere Oliver (2012) de ser intencionais, pois através destas o educador conhece as preferências da criança, permitindo que esta descubra o porquê das coisas, explorando o espaço em que está inserida, desenvolvendo-se socialmente por meio de interação.

❖ Operacionalização

Ao colocar em prática aquilo que planejei sinto que a minha maior dificuldade se relacionou com a gestão do tempo. Esta questão foi refletida por diversas vezes no início do estágio enquanto lecionava para o grande grupo. Muitas vezes perdia-me nas horas e ia para além do limite estipulado e a educadora cooperante tinha que me avisar que já estava a exceder o limite do tempo. Fui conseguindo ultrapassar esta dificuldade não tanto através de leituras, mas com a minha prática. A gestão do tempo é um motor de arranque para a organização de todo o trabalho planificado, como também permite que as crianças retomem as suas rotinas. É muito importante que as crianças se situem no tempo o que é facilitado pelo facto do educador ter também uma boa gestão do seu tempo. As rotinas diárias permitem que cada criança se situe no momento do dia em que se encontra, o que facilita a disponibilidade para cada um dos momentos do dia. Na organização do tempo é importante que o educador responda a algumas questões: (1) Como foi a organização da sequência diária? (2) Qual a sequência diária mais frequente? (3) Qual o tempo médio que as crianças passam durante o dia em atividades de rotina diária de tipo não escolar? entre outras questões... O educador ao refletir sobre estas questões pode obter uma melhor visão acerca das suas práticas educativas, bem como das características a que deve obedecer na organização do trabalho na educação pré-escolar (Silva, 2005).

Como dar apoio a todas as crianças da sala de atividades? Esta foi uma questão que me surgiu logo nos primeiros dias de intervenção e que foi ultrapassada, pouco a pouco, de novo através da prática. Inicialmente, de forma a conseguir dar atenção e apoio a todas as crianças, pensei em dividir o grande grupo em vários grupos e assim ia dando assistência a cada grupo e/ou criança. Porém, o que por vezes acontecia é que estendia-me num grupo ou numa criança e já tinha outras crianças de outros grupos a chamarem-me e, por mais que dissesse para esperarem, elas iam ficando impacientes, acabando por se distraírem e dispersarem do trabalho proposto. Com o passar do tempo fui adotando várias estratégias até conseguir prestar auxílio a todas as crianças. A estratégia que permitiu ter resultados mais positivos foi a de formar grupos mais pequenos (5 crianças) enquanto as restantes brincavam nas diferentes áreas da sala de atividades, conseguindo assim dar apoio a todas as crianças principalmente àquelas que estavam a trabalhar sob a minha orientação.

❖ Avaliação

Este era um assunto ao qual pouca importância atribuía no início do estágio. Considero, como referi atrás, que na verdade me centrava mais em mim e na minha prestação, não dando tanto valor à avaliação das aprendizagens adquiridas pelas crianças. Apesar de este aspeto estar descrito na planificação, o que acontecia era que raramente o fazia. Com o tempo fui

percebendo este erro e fui melhorando, transmitindo o que estava no papel para a sala de atividades. Porém, ao avaliar os objetivos definidos na planificação surgiu-me de imediato outra dificuldade, a de conseguir avaliar todas as crianças. De início comecei por avaliá-las após cada atividade proposta, porém era totalmente impossível, pois tinha que encaminhar as crianças para as rotinas diárias (lanche ou almoço). Procurei, então, uma nova solução e comecei a fazer a avaliação das crianças terminado o dia de estágio. Sem dúvida, que esta opção não foi a melhor, pois nem sempre me recordava das aquisições observadas. Assim, em conversa com a minha colega de estágio, decidimos que quando uma estava a intervir a outra avaliava as crianças. Esta solução foi a mais adequada e facilitou a nossa intervenção. É, contudo, uma via que não é compatível com o facto de ter a gestão de uma turma só comigo. Penso que a conjugação destas duas funções, a de realizar as atividades e de as avaliar será certamente trazida pela prática.

2.2. Prática Supervisionada 1º Ciclo do Ensino Básico

❖ Autoavaliação/autodiagnóstico

Ao iniciar o estágio sentia-me um pouco contida e insegura, pois tratava-se de um contexto completamente diferente daquele onde tinha estado a estagiar anteriormente, acabando por não me entregar tanto ao grupo e às atividades. Com o passar do tempo este sentimento foi-se esbatendo e alterando, fui ganhando maior confiança num espaço que no início era-me totalmente desconhecido e que progressivamente passou a ser visto como a minha “segunda casa”. Foi sentido cada vez mais facilidade em lidar e em me relacionar com as crianças, em percebê-las e acima de tudo, em ouvi-las e observá-las, levando conseqüentemente a uma relação de maior confiança e autenticidade entre nós. Um ambiente harmonioso e de confiança entre alunos e professora é o ponto de partida para um melhor sucesso escolar e social das crianças. Foram vários os momentos em que as crianças se apoiaram em nós e confiaram “segredos” que lhes eram íntimos. Um exemplo disso foi quando uma aluna se dirigiu a mim e disse “tenho uma coisa para te dizer, mas tu não podes contar a ninguém. É mesmo segredo!”. Eu ofereci-me para que me contasse e o segredo que era que tinha piolhos e que não queria que ninguém soubesse porque tinha vergonha. Achei engraçado este momento e interessante o facto de me ter contado uma coisa da qual se sentida envergonhada, demonstrando a confiança que depositava em nós.

Considero que a minha relação com a professora cooperante foi muito boa, pois teve como alicerce a confiança, a sinceridade, a cooperação e o profissionalismo. Considero que foi a melhor relação que estabeleci até hoje em contexto de prática pedagógica. Foi a professora

cooperante que mais se preocupou comigo, mas foi uma preocupação que não se restringiu apenas a nível académico, mas também pessoal.

❖ **Planificação**

A planificação permite que o professor prepare antecipadamente as aulas, que preveja e organize o ambiente educativo e o quadro em que as aprendizagens terão lugar. Todas as planificações elaboradas por mim e pelo meu par de estágio se interligaram com as planificações mensais da professora cooperante que se reunia todas as semanas connosco para debatermos quais os conteúdos e objetivos a serem abordados na semana seguinte e qual a sua opinião quanto às atividades escolhidas por nós para trabalhar com os alunos.

Escolhidos os objetivos a desenvolver na sala de aula, os próximos passos na elaboração da planificação prendiam-se com o descrever detalhadamente as atividades escolhidas. Uma das dificuldades surgidas relacionava-se com a articulação entre as diferentes áreas de conteúdo. No início do estágio esta situação era pouco observada na minha planificação, contudo, com o passar do tempo fui-me sentindo cada vez mais à vontade. De uma forma geral considero que consegui ultrapassar esta fragilidade e que nesses três meses consegui que todas as áreas de conteúdo se articulassem, levando as aprendizagens a tomarem um fio condutor e conseqüentemente, a fazerem sentido para as crianças.

A questão do tempo também foi sentida neste contexto, ou seja, em prever a duração das atividades. Por vezes não tinha noção do tempo que era necessário para realizar uma determinada atividade e isso foi posteriormente sentido na operacionalização da mesma.

❖ **Operacionalização**

Considero que a gestão do tempo, não sendo tão marcante como no estágio anterior, também se fez sentir enquanto lecionava para o grupo de alunos. Tal como já referi anteriormente, quando planificava não tinha totalmente presente o tempo necessário para determinadas atividades. Existiram situações em que ia além do tempo estipulado ou então o que tinha estabelecido para trabalhar com os alunos terminava antes do tempo previsto. Quando isto acontecia procurava novas soluções. Por exemplo, quando as atividades terminavam antes do tempo previsto procurava outras tarefas para os alunos realizarem, essencialmente jogos escolhidos pelos mesmos ou então por mim.

Quando planificava as várias atividades para os diferentes dias da semana, senti também que estava mais à vontade com uns conteúdos do que com outros. Analisando a minha intervenção ao longo desses três meses, sinto que as minhas maiores dificuldades passaram pela área conteúdo de matemática. Trata-se de uma disciplina em que sempre senti

algumas dificuldades nos meus tempos de escola, o que se transferia para a minha intervenção. A minha maior dificuldade relacionava-se com o fato de adotar estratégias de ensino e resolução de exercícios, uma vez que estas são bastante diferentes do meu tempo de escola primária. Apesar de todas as vezes em que abordei esta área de conteúdo fizesse um raciocínio mental sobre as diferentes estratégias que os exercícios poderiam assumir, já em contexto de sala de aula surgiam outras questões para além daquelas já previstas. O facto de estarmos tão envolvidas e empenhadas para que as crianças compreendam o que lhes estamos a transmitir leva-nos a centrar-nos naquelas estratégias planeadas anteriormente em comparação com a desejável e necessária procura de novas estratégias que façam sentido e respondam ao momento presente.

Do ponto de vista do cumprimento dos objetivos definidos e da aprendizagem das crianças penso que foram cumpridos com sucesso. Consegui na maioria das semanas cumprir com os objetivos propostos e consolidar as aprendizagens. Todos os dias procurei com as crianças fazer uma síntese do que tinham aprendido no dia anterior e no próprio dia. Essa consolidação também era feita com base em fichas de trabalho e jogos. As fichas de trabalho eram sempre realizadas em primeiro lugar, sendo as atividades mais lúdicas e dinâmicas concretizadas após as crianças realizarem as fichas de trabalho, o que conduzia a que na maioria das vezes acabasse por não haver tempo suficiente para a sua concretização. Esta situação não foi por opção nossa, mas sim pela forma como a professora cooperante organizava a aprendizagem, onde de facto é visível uma maior aposta nos modelos mais tradicionais em comparação com os modelos mais lúdicos e dinâmicos. Se já o estágio anterior me tinha suscitado o interesse acerca da temática do lúdico no ensino-aprendizagem, este estágio em contexto de 1º ciclo reforçou o meu interesse na escolha da temática.

❖ **Avaliação**

No que diz respeito à avaliação não senti tantas dificuldades em comparação com o semestre anterior. As minhas dificuldades assentaram essencialmente em optar pelos instrumentos mais adequados e quais circunstâncias da sua utilização. Considero hoje que colocava demasiados objetivos a serem avaliados numa só atividade. Aos poucos fui tendo consciência disso e como tal, diminuindo esses mesmos objetivos, como também mentalizando-me que o fato de não conseguir avaliar tudo numa só atividade não é assim tão “mau”, sendo que a avaliação poderá ser realizada ao longo dessa semana quando se realizam atividades do mesmo género. Por exemplo, na avaliação da leitura não avaliava as crianças num só momento optando por fazer a sua avaliação ao longo da semana. Assim, num dia avaliava seis crianças e no outro dia as restantes ou antes da realização das atividades sugeria que seis crianças lessem e após a realização da atividade proposta sugeria que as restantes

lessem o texto em causa. Uma enorme vantagem, a de incluir a dimensão tempo e continuidade na avaliação

2.3. Prática Supervisionada Creche

❖ Autoavaliação/autodiagnóstico

O meu terceiro e último estágio ocorreu em contexto de creche, oportunidade de tomar contacto com uma realidade diferente da que até agora tinha vivenciado.

As primeiras semanas destinaram-se, como nos anteriores estágios, à observação do contexto educativo com principal enfoque no grupo de crianças e respetiva educadora cooperante, a fim de obter o máximo de informação necessária para desenvolver um trabalho que respondesse às necessidades e características do grupo de crianças.

No início do estágio sentia-me um pouco insegura, pois apesar já ter tomado contacto com crianças deste contexto educativo (na licenciatura), a instituição adotava um método que nunca tive a oportunidade de conhecer aprofundadamente.

A minha integração na comunidade escolar ocorreu de forma natural e gradual, o grupo de crianças e a educadora contribuíram em grande parte para que isso acontecesse. Desde o primeiro dia de estágio fui muito bem acolhida por toda a comunidade, educadoras, crianças e assistentes operacionais, criando-se um ambiente assente no respeito, profissionalismos e cordialidade. Considero que cumpri sempre com o meu papel de estagiária e futura educadora, dando-me ao respeito no meio de todos os que pertencem à instituição. Considero que a minha relação com a educadora foi bastante positiva. Desde o início do estágio que esta se mostrou disponível. Valorizo muito o facto de a educadora ter dado sempre a sua opinião e ajudar quando estávamos a interagir com as crianças, levando-nos a refletir e a melhorar numa próxima intervenção. Para além de dar a sua opinião também pedia a nossa opinião, o que nos permitiu assumir um papel bastante ativo, num ambiente de co-reflexão e cooperação.

Considero que a minha relação com as crianças foi muito positiva dentro e fora da sala de atividades. Quando algumas das propostas ou regras não eram cumpridas tentei sempre encontrar com calma a solução mais positiva sabendo que estava com crianças muito pequenas com um desejo de exercer o domínio sobre os adultos e de valorizarem a sua própria pessoa.

❖ Planificação

Sem dúvida alguma que a planificação exige um aprofundado conhecimento acerca do grupo para ir ao encontro das suas necessidades, características e interesses. Daí a

importância das primeiras semanas de estágio serem destinadas à observação de todo o contexto educativo.

A escolha da temática para a nosso projeto de estágio não foi difícil e facilitou a reconstrução das planificações elaboradas todas as semanas. O tema do nosso projeto de estágio relacionava-se com as “profissões”. Todas as semanas uma profissão era abordada, permitindo criar um fio condutor e continuidade nas aprendizagens.

Senti alguma dificuldade relativamente ao planeamento de atividades motivadoras e interessantes para o grupo de crianças. Todos os dias tínhamos que planificar fichas de trabalhos para o portefólio. Sabendo que estas fichas têm a possibilidade de serem motivadoras e interessantes, a verdade é que as crianças tinham que estar sentadas numa cadeira (todos os dias e à mesma hora) a aprender a picotar, utilizar o lápis, colar, pintar... Se estas fichas permitem que as crianças se desenvolvam a diversos níveis, correm também o risco de se tornarem cansativas. Considero que duas fichas por semana seriam suficientes, intercalando com momentos de brincadeira planeada, por exemplo, jogos, danças, histórias... Não desprezando os outros momentos tentámos sempre criar atividades bastante divertidas e acima de tudo que apelassem ao lúdico.

Considero que a minha capacidade de planificar foi bastante positiva. Procurei explicar de uma forma clara e detalhada todos os momentos realizados ao longo do dia. Sem dúvida que as rotinas são fundamentais e muito importantes para as crianças, pois oferecem-lhes momentos privilegiados e previsíveis para as relações afetivas e a convivência, para o conhecimento de si mesmas e dos outros.

❖ Operacionalização

Após esquematizar e organizar o trabalho a desenvolver com as crianças, seguiu-se o momento de pôr em prática o que tinha planificado. Ao tornar o meu pensamento em ação, surgiram as dificuldades que com o tempo foram ultrapassadas.

A principal dificuldade prendia-se com saber gerir o tempo quando dirigia uma atividade orientada. Sem dúvida, que o tempo nas atividades dirigidas assume um papel muito importante para a motivação e envolvimento da criança tratando-se de crianças muito pequenas em que o nível de concentração é muito baixo. Quando me apercebia que já estava a exceder o limite e que as crianças já se encontravam desassossegadas, desconcentradas e inquietas, procurava adotar uma nova estratégia e convidá-las a que realizassem exercícios de movimento. Esta estratégia foi uma mais-valia, pois as crianças cansadas da atividade dirigida tinham agora a oportunidade de se movimentarem e expressarem, mobilizando ao mesmo tempo de uma forma ativa as aprendizagem, neste caso as profissões escolhidas no projeto.

Outra questão que me coloquei foi a de como conseguir deixar de ter um papel tão diretivo com as crianças? Foi, contudo uma questão que no estágio em causa dificilmente poderia ser contornada, dado o método pedagógico adotado pela escola. Porém, esta realidade não deixou de me questionar. Em todos os estágios que realizei fui aprendendo que as aprendizagens devem ser sempre centradas nas crianças e que devemos ultrapassar o modelo de um educador demasiado ativo e diretivo. Neste contexto de estágio o ensino encontrava-se muito centrado no adulto e a criança aparecia muitas vezes como uma “máquina de reprodução”.

❖ Avaliação

Avaliar em creche tem por base a observação das realizações e ações das crianças, pois “olhar, ver e escutar crianças quando estão envolvidas em atividades sozinhas, com pares ou com o apoio dos adultos torna possível obter descrições ricas sobre o que as crianças fazem e quais as suas potencialidades” (Cohen, Stern e Balaban, 1997, citado por Parente, s.d., p. 7).

Do ponto de vista do cumprimento dos objetivos definidos e da aprendizagem das crianças, penso que foram bem sucedidos. Cumpridos com os objetivos propostos e acima de tudo procurei consolidar as aprendizagens. Esta estratégia permitiu que as crianças recordassem o que foi aprendido no dia anterior e ao longo da semana. Na última semana de estágio fizemos uma retrospectiva com as crianças acerca de todas as profissões aprendidas ao longo do período e sem dúvida alguma que o resultado foi muito positivo. Todas as crianças souberam responder e ainda tiveram a oportunidade de escolher qual a profissão de que mais tinham gostado. A estratégia que adotámos da construção da “casa das profissões” foi uma mais-valia, pois todos os dias dialogávamos com as crianças sobre as profissões que já se encontrava na respetiva janela. Foi um projeto que teve resultados muito bons.

3. Percurso investigativo

No início do meu estágio em Jardim de Infância a importância que atribuía nas planificações à brincadeira/atividade livre era reduzida, centrando-me sobretudo nas atividades orientadas, por considerar que seria fundamentalmente através destas que as crianças mobilizavam aprendizagens. As observações que tive oportunidade de realizar e as conversas com a educadora cooperante responsável pela sala trouxeram-me entretanto uma nova forma de olhar para a importância do brincar nas aprendizagens.

Iniciei a minha prática supervisionada em 1º ciclo do Ensino Básico consciente da importância que a atividade lúdica assume no bem-estar, desenvolvimento e aprendizagens

das crianças e procurei integrar esta dimensão em contexto de sala de aula nas diferentes áreas de conteúdo. Ao mesmo tempo que constatava o entusiasmo das crianças e também as aprendizagens que tal inclusão possibilitava, fui-me apercebendo de que é uma dimensão pouco utilizada e mobilizada neste nível de ensino, nomeadamente nos anos iniciais – os anos de transição - e que não parecia merecer um interesse particular por parte dos professores.

Questionei-me a mim própria e aos professores cooperantes da instituição onde me encontrava a estagiar e pensei se as múltiplas funções que lhes são atribuídas não os levarão a esquecer a importância que esta dimensão adquire em todos os níveis de ensino e muito em particular nos primeiros anos 1º ciclo do Ensino Básico. Das várias observações que fiz em contexto de sala de aula fui com efeito constatando que o lúdico é deixado de lado a partir do momento em que a criança frequenta o ensino básico e que as crianças habituadas a “aprender brincando” transitam para um ambiente em que as interações entre si são diminuídas e em que as aprendizagens se promovem sobretudo por meio da transmissão oral e da utilização do caderno e do lápis.

Com base nas leituras realizadas pude verificar que os estudos em pedagogia e psicologia do desenvolvimento confirmam e assinalam a importância do lúdico como motor e ferramenta de aprendizagens várias a nível motor, cognitivo, social e emocional, ao mesmo tempo que a consideram uma poderosa fonte de motivação e facilitação da continuidade educativa na transição do Jardim-de-infância para o Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

Em que medida as práticas pedagógicas dialogam com os conhecimentos que as Ciências da Educação e do Desenvolvimento disponibilizam?

Desejo com o meu estudo compreender de que forma os professores encaram o lúdico como estratégia de ensino aprendizagem e de continuidade educativa nos anos iniciais do ensino básico.

Parte II – Dimensão Investigativa

(...) Concebo a Investigação como dispositivo de pedagogia activa em formação profissional e como paradigma de uma práxis reflexiva e reflectida.

Philippe Perrenoud

1. Fundamentação teórica

1.1. A transição do pré-escolar para o 1º ciclo do ensino básico

1.1.1. Considerações gerais sobre a transição do pré-escolar para o 1º ciclo do ensino básico

Transição - “acto ou efeito de passar de um lugar (...) para outro” (Porto Editora, 2010).

O conceito de transição remete-nos para a ideia de mudança. Também em educação a transição vivenciada pela criança é associada a uma mudança, alteração do meio (lugar) e de comportamentos e de atitudes que exigem uma determinada maturidade e autoconfiança (Marques, 2003). Como refere Serra (2004, p. 13) “O peso da instituição escolar, a responsabilidade de ter de aprender um conjunto de conteúdos compactados no tempo e o esforço que é exigido à aprendizagem da leitura e da escrita” levam a que rapidamente a “criança” se transforme em “aluno”, que progressivamente se vai adaptando à nova escola e aos desafios impostos por esta. Este processo, denominado por transição, poderá ser difícil ou pacífico para a criança.

O conceito de transição tem sido amplamente tratado por diferentes autores, tanto a nível internacional como nacional. Os primeiros trabalhos internacionais a abordar este tema surgiram em 1975 e 1977, por iniciativa do Conselho da Europa, com o intuito de explicar a necessidade de organizar a escolaridade de forma flexível e articulada entre a educação pré-escolar e o 1º ano do ensino básico. Mais tarde, Nabuco (1992) e Nabuco Lobo (1997) vieram a comprovar que em Portugal existia uma descontinuidade no que diz respeito às “atitudes e comportamentos das crianças” no processo de transição entre os dois níveis educativos: pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico (Vasconcelos, 2009, p. 50).

Outros autores debruçaram-se sobre a mesma problemática, nomeadamente, Cleave (1982); Watt e Flet (1983); Tizard (1989). Todos eles demonstraram através dos seus estudos que existiam diferenças notórias entre os dois níveis educativos. Serra (2004, p. 18) viria a

destacá-las da seguinte forma: **(1)** No ensino básico as crianças não têm total liberdade para fazerem as suas escolhas, assistindo-se a uma dependência da criança face ao adulto e a um desgaste de tempo, pois estão sempre à espera que o professor proponha as atividades a realizar. Em contrapartida na educação de infância, as crianças tomam a liberdade, dentro dos limites, de fazerem as suas próprias escolhas; **(2)** Na escolaridade obrigatória o jogo surge como recompensa, enquanto na educação pré-escolar surge de forma natural e o espaço é propício a uma maior interação entre o grupo de crianças; **(3)** O envolvimento e participação dos pais no processo de transição é pouco valorizado pelos supervisores pedagógicos, assistindo-se mais facilmente a uma maior descontinuidade na transição das crianças cujos pais não participam e envolvem nas atividades dos seus educandos; **(4)** Os professores do ensino básico pouco conhecimento têm acerca dos processos individuais das crianças advindas do outro nível educativo, assistindo-se a uma dificuldade por parte destes em se aperceberem das dificuldades individuais características de cada criança; **(5)** No 1º ciclo do ensino básico raramente existe uma relação entre criança-criança “havendo um tendência para a diminuição do tempo dedicado ao jogo”. Existe um aumento dedicado à Matemática e Língua Portuguesa, valorizando-se o trabalho individual; **(6)** O comportamento da criança que transita para o 1º ciclo também é alterado no que diz respeito à relação com o professor.

Torna-se importante refletir sobre as grandes diferenças presentes entre os dois níveis de educativos pois, apesar de se centrarem em objetivos e metodologias de trabalho diferenciados, os supervisores pedagógicos de ambos os níveis têm o mesmo público-alvo e igualmente o mesmo desejo, o de “ajudar as crianças a crescer harmoniosamente, a serem cidadão responsáveis, a terem igualdade de oportunidades na sociedade em que estão inseridos e a aprenderem a serem felizes” (Serra, 2004, p. 14).

1.1.2. Articulação curricular e continuidade educativa: clarificação de conceitos

O termo “articulação” é bastante abrangente, não existindo uma definição única para este conceito. Segundo Serra (2004) a definição de articulação curricular está intimamente relacionada com as atividades pedagógico-didáticas desenvolvidas pela escola, podendo estas ser realizadas dentro ou fora da mesma, durante ou após o horário letivo, com a participação ou não dos respetivos alunos, mas tendo sempre com objetivo facilitar no processo de transição de um nível educativo para o outro.

A **articulação curricular** entre a educação de infância e o 1º ciclo do ensino básico assume que o primeiro nível educativo é a primeira etapa da educação estendida ao longo da vida. A articulação curricular não tem entretanto que ser necessariamente caracterizada como uma extensão entre a educação pré-escolar e a escolaridade obrigatória. Como refere Serra

(2004) o que está presente entre estes dois níveis educativos é uma continuidade educativa (...) evitando assim descontinuidades relativamente ao trabalho desenvolvido em ambos os níveis.

O processo educativo é um processo que exige continuidade sendo assim importante a atenção que os educadores e professores prestam aos momentos de transição entre os diferentes níveis de ensino. A articulação curricular pode ser considerada neste âmbito como os “pontos de união entre ciclos”, ou seja, as estratégias adotadas pelos docentes tendo em vista promover a transição entre os mesmos. A transição curricular aparece pois intimamente ligada com a intervenção do docente e não a teorias previamente concebidas (*Idem*, p. 75).

Através de algumas reflexões expostas por educadores/professores relativas aos procedimentos pedagógicos adotados a fim de valorizar a articulação curricular, Serra (2004) pôde verificar que ao nível das intenções a articulação curricular está sem dúvida alguma presente. Todavia ao nível da prática a realidade não é a mesma, verificando que “nem sempre essa vontade se traduz em efetivas atividades que levem à sua promoção e implementação”. A autora realça ainda que a dedicação e empenhamento dos supervisores pedagógicos assume uma extrema importância para que a articulação se torne ativa e não fique comprometida (p. 103).

A articulação curricular é por vezes confundida com o conceito de continuidade educativa. Porém, ambos os conceitos assumem definições diferentes. Dinello (1987) utilizou uma metáfora para caracterizar os dois conceitos:

“Podemos perceber os conceitos de continuidade e articulação ao imaginarmos uma fila comprida de carruagens de um comboio. Mas, para o comboio se deslocar, necessita que entre cada um das carruagens exista um engenho móvel que assegure um relacionamento conjunto e uma relativa autonomia das partes diferenciadas que o constituem”(citado por Serra, 2004).

À semelhança da fila de carruagens, é desejável que estas contenham entre si uma peça de união a fim de se movimentarem, assegurando uma ligação entre as diferentes partes. Metaforicamente falando, o comboio é o sistema educativo, a fila de carruagens são os diferentes níveis educativos e, por fim, as tais peças de união remetem para os conceitos de articulação curricular e continuidade educativa, exercendo o docente uma forte influência em todo este processo.

Indo ao encontro da metáfora de Dinello, Zabalza (2004), citado por Cruz (2008, p. 74) refere que “à ideia de **continuidade** está subjacente à de união, coerência e complementaridade”, exigindo portanto uma aliança entre os diferentes níveis educativos. O importante na continuidade será pois tornar os processos compartimentados em processos contínuos e progressivos, tendo em vista a “formação do indivíduo que se desenvolve em etapas harmoniosamente conectadas, em que umas condicionam as outras, por recurso a

estratégias de complementaridade de recursos físicos e humanos” (*Ibidem*). Para que haja uma continuidade educativa é necessária uma articulação no currículo, permitindo um seguimento nas aprendizagens e conseqüentemente evitando uma descontinuidade no percurso educativo da criança (Sim-Sim, 2010).

Sintetizando, poderíamos dizer que apesar dos conceitos de articulação curricular e continuidade educativa se cruzarem e complementarem, enquanto que a articulação curricular é marcada pela união e conexão dos ciclos vizinhos, a continuidade educativa diz respeito ao intercambio entre as diferentes partes, mais especificamente, à organização e interiorização dos saberes (Serra, 2004).

1.1.3. Estratégias para favorecer a continuidade educativa entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico

De forma a reduzir os efeitos de descontinuidade e desarticulação sentidos pelas crianças é necessário que os supervisores pedagógicos adotem estratégias eficazes uma vez que é evidente a diferenciação metodológica entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico. Como refere Nabuco (1992) “no Pré-Escolar o acento tónico é posto no desenvolvimento emocional da criança através do jogo e das atividades criativas” enquanto no “(...) Ensino Básico, o acento tónico é posto na aquisição de competências a nível da leitura escrita, matemática e ciências” (retirado de Cruz, 2008, p. 80).

Se até aos anos 80 a integração e sucesso escolar estavam associados ao ensino formal, onde as aprendizagens por processos diretos de indução eram fortemente valorizadas, recentemente foram desenvolvidos estudos que valorizaram sobretudo a capacidade de aprender a aprender (Griebel & Niesel, 2003; Folque, 2008, referido por Cruz, 2008).

A problemática em causa tem vindo igualmente a ser estudada por diversos Estados-membros da União Europeia, propondo-se várias soluções e estratégias face à transição pré-escolar/1º ciclo. Através das estratégias adotadas por alguns dos países da União Europeia é possível verificar uma preocupação na continuidade educativa entre os dois níveis educativos. Algumas propostas surgem na continuidade do currículo centrado na ludicidade (Alemanha) ou no incentivo das famílias em participarem no ambiente educativo, como é o caso de Espanha e nas escolas de Luxemburgo (Araújo, 2000).

Serra (2004) faz um apelo aos docentes de ambos os níveis educativos. Aos professores do 1º ciclo do ensino básico sugere que estes atribuam maior valor aos conhecimentos que as crianças trazem do nível educativo anterior, que percebam as desigualdades curriculares entre ambos os ciclos e que tirem o maior partido da educação pré-escolar como “base educativa que lhes será muito favorável para desenvolver o projeto

curricular”. Aos educadores de infância lança o repto de se interessem mais pelo nível educativo seguinte com enfoque no “seu modelo curricular e nas exigências impostas pela avaliação formal no final de cada ciclo”. A autora destaca ainda a importância dos educadores darem a conhecer às crianças o novo espaço (escola básica) e estabelecerem um trabalho comum com outros docentes (por exemplo projetos educativos), preparando e desenvolvendo competências essenciais para que as crianças se sintam preparadas e seguras face á nova realidade (Serra, 2003, p. 91).

Segundo Alves e Vilhena (2008) tendo como referência autores anteriormente referidos como Serra (2004) e Vasconcelos (2008) e ainda Zabalza (2004), Machado (2007), Rodrigues (2005), Bastos (2007) e Ministério da Educação (2007) existem inúmeras estratégias que permitem facilitar a articulação entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico. São elas: **(1)** Momentos de diálogo e interação entre os vários intervenientes educativos: família, crianças e docentes; **(2)** Disposição de documentos que informem o percurso da criança, assim como o seu processo de transição; **(3)** Envolvimento dos pais na vida escolar dos seus filhos; **(4)** Contacto direto (visitas) aos estabelecimentos educativos; **(5)** Desenvolvimento de atividades conjuntas durante o ano letivo; **(6)** Envolvimento dos docentes em projetos comuns; **(7)** Estabilidade do supervisor pedagógico; **(8)** Formação inicial e contínua conjunta para os docentes de ambos os níveis educativos; **(9)** Espaços de reflexão e discussão entre professores e educadores; **(10)** Criação de um grupo heterogéneo, após o período letivo, contando com a participação dos alunos dos diferentes níveis educativos, onde tomarão contacto com objetivos culturais e artísticos diferentes (referido por Cruz, 2008). Rodrigues (2005) citado por Alves e Vilhena (2008) destaca também “a cooperação entre pais, educadores, professores e outros, como uma chave-mestra na ligação destes dois níveis de ensino” (retirado de Cruz, 2008, p. 43).

1.2. A atividade lúdica

1.2.1. A atividade lúdica no desenvolvimento da criança

O termo brincar não pode ser considerado apenas como uma ocupação dos tempos livres, trata-se de uma aprendizagem para a vida adulta, assumindo um lugar de destaque para a criança (Solé, 1992).

A atividade lúdica tem sido considerada ao longo do século XX e XXI como uma prática fundamental para o bem-estar da criança, como instrumento de aprendizagem e como um aspeto fulcral para o seu desenvolvimento.

Nas palavras de Pessanha (2001) “a atividade lúdica é fácil de identificar e difícil de definir”. As sucessivas tentativas em definir este conceito por parte de muitos investigadores

vieram tornar claro a complexidade da sua definição do ponto de vista teórico (Fietelson & Ross, 1978, retirado de Pessanha, 2001, p. 36). Podemos, em todo o caso, encontrar um consenso que reúne sob o termo de atividade lúdica as atividades que envolvem diversão, brincadeira e jogo.

Se para alguns autores os conceitos “jogo” e “brincar” assumem características distintas, para outros não existe qualquer diferenciação quanto ao seu significado. Negrine (1994), Friedmann (1996), Batista e Silva (2003), Biscolli (2005) e o próprio Vygotsky (1991) não fazem distinção entre os conceitos brincadeira e jogo considerando que ambos designam a mesma coisa. Já Brougère e Wajskop (1997) acreditam que existe uma diferença entre estes dois conceitos, afirmando que “a brincadeira é simbólica e o jogo funcional”, defendendo que a criança ao brincar fá-lo de forma livre, mas ao jogar já possui uma intenção ou um objetivo final a ser alcançado, conotado de regras já estabelecidas (Cardazzo e Vieira, 2007, p. 92).

Na sua obra “Homo Ludens” (2000) Johan Huizinga relaciona a teoria do jogo como elemento da cultura. Para ele o jogo é: “(...) fato mais antigo que a cultura, pois esta, (...) pressupõe sempre a sociedade humana; mas, os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica. (...) a civilização humana não acrescentou característica essencial alguma à ideia geral de jogo. Os animais brincam tal como os homens” (Huizinga, 2000, s.p). Segundo o mesmo autor “As crianças e os animais brincam porque gostam de brincar, e é precisamente em tal facto que reside a sua liberdade” (*idem*, s.p). Segundo Solé (1992) o jogo é “uma constante antropológica que encontramos em todas as civilizações e em todas as etapas de cada civilização” (p. 13).

Foram muitos os autores que no campo da Antropologia, da Psicologia e da Pedagogia estudaram esta dimensão do humano e relevaram a sua importância para o desenvolvimento corporal, emocional, intelectual e social da criança. Sintetizaremos aqui algumas das suas contribuições.

Buhler (1928) foi a primeira teórica a defender a atividade lúdica como um aspeto importante para o desenvolvimento sensório-motor da criança. Ao afirmar que o desenvolvimento da criança está ligado à percepção e a coordenação motora, Buhler classificaria o jogo como Jogo Funcional, Jogo de Ficção, Jogo de Recepção e Jogo de Construção. Considerou ainda, que o jogo permite a descoberta e quando a sua atividade é espontânea, “nasce a atividade orientada e o objetivo criativo” (Pessanha, 2001, p. 29). **Huizinga** (1951) defende que o jogo assume um papel importante como desenvolvimento do domínio afetivo da criança e na sua motivação, caracterizando-o como uma atividade natural e deliberada, associada ao prazer. Também **Berlyne** (1960) e **Elis** (1973) associaram a atividade lúdica ao estímulo e à resposta. Estes dois teóricos consideram que a criança joga com o intuito de obter ou manter um nível de satisfação ou para experimentar o êxito (*idem*). **Freud** (1959) associa a atividade lúdica ao prazer, referindo que a criança ao brincar de forma ativa e

espontânea o tem sempre como finalidade. Associa de igual modo a atividade lúdica ao efeito catártico, isto é, como uma atividade que permite a libertação de sentimentos negativos, como por exemplo, desejos, conflitos, inibições e frustrações. Para Freud, estes sentimentos surgem nas brincadeiras “através de jogos simbólicos de substituição, em situações que proporcionam a satisfação dos desejos”, permitindo que a criança transfira esses sentimentos para um substituto. É também através do jogo repetitivo que a criança pode ultrapassar os seus anseios e inquietudes, “através da repetição, as experiências de vida diária são assimiladas e a actividade lúdica proporciona não só a resolução de problemas, mas também a adaptação emocional da criança ao meio” (*idem*, p.31). Na perspectiva de **Bateson** (1955 e 1956) a aprendizagem não reside fundamentalmente nos papéis que a criança representa durante a atividade lúdica, mas no processo de os criar e construir. É através do jogo que a criança começa por entender a linguagem simbólica de uma cultura, permitindo a sua integração cultural. Defende ainda este autor que a criança ao brincar assume dois papéis, o do imaginário e o do real (*idem*). **Erikson** (1963) associaria a lúdico a um importante instrumento no desenvolvimento da criança, assim como na sua própria socialização e sustenta que o jogo se desenvolve em três fases: Auto-Esfera, Micro-Esfera e por último, a Macro-Esfera. A primeira fase ocorre quando a criança brinca de uma forma exploratória, na segunda fase a criança manipula os objetos, não os explorando apenas, mas com o intuito de descobrir regras, funções e características. Por último, na fase chamada de Macro-Esfera, a criança entra em interação com o outro (*idem*). Também **Jean Piaget** (1962) associou a atividade lúdica ao desenvolvimento cognitivo da criança. Considerou que as crianças apresentam diferentes estados de desenvolvimento, afirmando que na atividade lúdica, “o tipo de comportamento está ligado à fase de desenvolvimento correspondente”. Neste sentido, organizou o jogo em três categorias: Jogo de Exploração, Jogo Simbólico e o Jogo de Regras. O primeiro, o jogo de exploração, associou-o ao controlo da criança ao seu próprio corpo e ao ambiente à sua volta. Trata-se de um desafio imposto à criança que permite que adquira o sentido de competência e confiança quando resolve, domina e controla as ações repetidamente. O jogo simbólico desenvolve-se na criança quando esta compreende que uma coisa pode ter vários significados e representações. Por fim, o jogo de regras, é caracterizado pela existência de regras/leis resultantes de uma organização coletiva, sendo que o seu não cumprimento é normalmente penalizado. Este tipo de jogo permite construir as bases a nível intelectual que são essenciais ao estágio das operações concretas (*idem*, p. 33). **Vygotsky** (1976) atribuiu também uma grande importância ao Jogo Simbólico, considerando que através deste a criança desenvolve a linguagem e a resolução de problemas. Na prática de Jogos de Regras, ao interagir com o outro, a criança irá desenvolver comportamentos de natureza social recorrendo a uma linguagem mais rica. Seria desta forma que apareceriam os “comportamentos sociais e cognitivos relacionados” (*idem*, p. 35). Na perspectiva de **Bronfenbrenner** (1979) o brincar

assume três características importantes que se relacionam entre si. Primeiramente, a brincadeira é uma atividade intrínseca, isto é, não tem nenhum fim a ser alcançado, sendo que se pode brincar só por brincar. Em segundo lugar, o brincar surge na criança de forma espontânea e voluntariamente, isto é, é escolhido livremente por quem brinca. Por fim, e não sendo uma obrigação para a criança, a brincadeira é uma atividade prazerosa, associada ao divertimento (Pais, Santos & Viegas, 1999). **Garvey** (1992) destaca ainda outra característica igualmente importante, “brincar implica um certo empenho ativo por parte do sujeito” (p. 12). **Bettelheim** (1989), autor que contribuiu decisivamente para a compreensão da importância do brincar, refere que por meio das brincadeiras é possível compreender como a criança encara e constrói o mundo. Quando brinca a criança exprime sentimentos e problemas difíceis de serem traduzidos por meio de palavras e ao brincar mais facilmente irá conseguir ultrapassá-los, etapa por etapa, independentemente da sua complexidade. Imitando, por exemplo, o seu irmão mais velho, a criança está a tentar compreendê-lo mas também a perceber o que é ser uma pessoa adulta. Ao brincar a criança não o faz apenas para resolver os seus problemas mas também, para compreender o mundo que a rodeia. Por outro lado, quando a criança cuida das suas bonecas ou do seu animal de estimação tal e qual como gostaria que os pais tratassem dela está, por meio da brincadeira a compensar aquilo que realmente sente falta (idem). Raramente as brincadeiras se tornam repetitivas, contudo, quando isso acontece, **Bethleim** (s.d) explica que:

“A repetição rigorosa de uma mesma brincadeira é um sinal de que a criança luta com assuntos de grande importância para ela e, uma vez que ainda não conseguiu encontrar a verdadeira solução para o problema, explora através da brincadeira, a melhor maneira de encontrar a solução desse problema” (p. 295).

Ao brincar a criança liga passado, presente e futuro: esforça-se para resolver os seus problemas do passado ou inquietudes do presente mas é também através do brincar que a criança se torna-se capaz de enfrentar o futuro e, conseqüentemente, o mundo que a rodeia (idem). É também através da brincadeira que a criança desenvolve o seu raciocínio e a sua linguagem. **Bettelheim** (1989) refere que “(...) Sem tal exercício os seus pensamentos arriscam-se a ficar superficiais e subdesenvolvidos” e, no que diz respeito à linguagem, que os adultos deverão aproveitar as brincadeiras para estabelecer diálogos prolongados, tendo sempre em conta um nível de exigência coerente. (p. 297). Por meio das brincadeiras a criança aprende. Na perspectiva de **Bettelheim** (1989) a perseverança é o primeiro passo para o sucesso escolar e “algo que facilmente se adquire por meio de actividades agradáveis tais como uma brincadeira espontaneamente escolhida pela criança” (p. 297). Por meio da construção de uma simples torre a criança aprende a ser perseverante: “pode não assistir de imediato ao sucesso, mas sabe que se não desistir ao primeiro obstáculo e for persistente, mais depressa realiza o seu desejo (idem). É ainda através do brincar que a criança faz a

ligação entre o mundo imaginário e o mundo real (Bettelheim, 1989). “As brincadeiras imaginadas são de tal maneira importantes porque são elas que fornecem à criança a primeira ocasião de integrar os mundos interior e exterior (*idem*, p. 318). A criança ao brincar com outras crianças aprende também que existem regras e, conseqüentemente, aprende a respeitá-las (*idem*).

Smith, Talkhvar, Gore e Vollsedt (1985) identificaram no seu estudo alguns critérios que consideraram estar relacionados com a atividade lúdica: Aliteralidade, Prazer e Flexibilidade. Christie reforça a teoria de Talkhvar, Gora e Vollsedt (1985), acrescentando outros critérios, definindo-os da seguinte forma: **(1) Aliteralidade:** durante a atividade os objetos poderão ser substituídos em prol de novos significados; **(2) Os meios:** ao longo da atividade a criança atribui maior valor aos meios do que aos fins, ou seja, ao brincar a criança centra a sua atenção na própria atividade, atribuindo menor valor aos objetos envolvidos na própria atividade; **(3) Disposição positiva:** no decorrer da atividade o prazer e a felicidade são sinónimos que permitem demonstrar que a atividade lúdica está a decorrer; **(4) Flexibilidade:** ao contrário da atividade orientada, a atividade lúdica permite que nasça na criança novas ideias e comportamentos, variando de criança para criança e de situação para situação; **(5) Voluntariedade:** durante a atividade lúdica a criança é livre de fazer as suas próprias escolhas; **(6) Controlo interno:** ao longo da atividade são as crianças que determinam o rumo dos acontecimentos (*idem* p. 37). Jogar envolve “tensão, equilíbrio, contraste, variação, solução, união e desunião”. Contudo, é a tensão que desempenha um aspeto fulcral no jogo. Quando se joga por exemplo, quebra-cabeças, tiro ao alvo ou até a adivinhar palavras, o indivíduo encontra-se em completa tensão. Nas palavras de Huizinga, “tensão significa incerteza, acaso” (*idem*, s.p).

Joly (2003) defende que existem dois tipos de jogos na infância, o jogo livre e o jogo regulamentado, e ambos promovem a estruturação do eu. Assim, ao jogo livre é associada a brincadeira simbólica quando, por exemplo, a criança assume diferentes papéis. Por seu turno, o jogo regulamentado, é marcado pela existência de regras. Exemplos deste tipo de jogos, são os jogos de cartas, xadrez ou monopólio, e representam a transição para uma nova fase e uma base para a atividade social.

Nas suas investigações sobre o jogo, Neto (1978), tendo como referencia Frost (1992), chega a uma série de conclusões: **(1)** A criança através do jogo desenvolve-se a nível cognitivo, associando as seguintes capacidades: “descoberta, capacidade verbal, produção divergente, habilidades manipulativas, resolução de problemas, processos mentais, capacidade de processar informação” (Rubin, Frei e Vanderberg, 1983); **(2)** O jogo, este provoca a uma alteração nas operações mentais da criança quando esta se dedica e envolve no mesmo (Levy, 1984); **(3)** Através do jogo a criança desenvolve e melhora a sua comunicação (Garvey, 1977; Guedes, 1991); **(4)** O jogo é transgeracional, passando de geração em geração (Sutton, Smith,

1979; Guedes, 1965); **(5)** A criança ao jogar desenvolve-se a nível motor (Neto, Piéron, 1993; Guedes, 1990); **(6)** O jogo como mediador do processo de ensino-aprendizagem influencia as aquisições escolares (Frost, 1992; Guedes, 1992) (Retirado de Pais *et al.*, 1998). Não existem gestos que não promovam e desenvolvam as capacidades da criança. Uma simples ação de bater o pé no carrinho ou a produção de sons balbuciados, valem muito. Na perspetiva de **Chateau** (1976) através desses movimentos a criança “forma-se a si mesma, exercita-se a mexer as pernas (o que lhe permitirá, mais tarde, andar), inicia, com esses múrmuros, a linguagem que se anuncia, preparar as mãos para a manipulação”. Cada atividade concorre assim para desenvolver uma função. É nesta linha de pensamento que o autor refere que o jogo é o centro da infância, assumindo um papel de pré-exercício (*idem*, p. 19). O autor vai ainda mais longe, para ele, uma criança que não sabe brincar é um pequeno velho, pois tornar-se-á num adulto que não sabe pensar. Neste sentido, através do jogo, a criança prepara-se para a vida adulta. **Wasserman** (1990) associa o jogo à criatividade, ao prazer e ao divertimento. Mas, também, é através do jogo que a criança se debate com problemas de foro interpessoal e social. A autora cita alguns exemplos de problemas com que a criança se depara face a uma situação de jogo: “Quem vai ser o primeiro?”, “Porque não pode ser a minha vez agora?”, “Não quero partilhar as minhas coisas!” (p. 31). Este facto vai ao encontro da forma como **Huerre** caracteriza o jogo. Para ele, o jogo é imprescindível ao ser humano, através deste a criança desenvolve-se não só a nível social mas também, permite que esta se confronte e desenvolva a capacidade de lidar com os conflitos. (Gane, Guisses & Huerre, 2001). O conceito em causa é definido por Joly (2003) como uma atividade necessária ao desenvolvimento da criança, que promove o seu equilíbrio e o desenvolvimento a nível global, afetivo, psicossocial e social.

Pereira & Pinto (2001) sintetiza assim a importância que o jogo assume para o desenvolvimento da criança:

“O jogo não é só um direito, é uma necessidade. Jogar não deve ser uma imposição mas uma descoberta. Brincar/jogar não é so uma ideia, é uma vivência. O jogo não é um processo definido, é um processo aleatório. Jogar/brincar não é só a incerteza, é uma forma de ganhar segurança e autonomia” (p. 47).

Através desta síntese facilmente se percebe que o papel da atividade lúdica é de extrema importância para o desenvolvimento integral, integrado e harmonioso da criança. Em suma, o brincar é imprescindível para o seu bem-estar. É através das brincadeiras que as crianças satisfazem as suas curiosidades, lutam contra os seus medos, ansiedades e problemas, desenvolvem as suas capacidades e conseqüentemente, vão-se integrando no mundo das relações sociais (Pais, *et al.*, 1999).

1.2.2. A atividade lúdica no processo de ensino aprendizagem

Wassermann (1990) defende que os professores ao integrarem nas suas práticas educacionais a atividade lúdica contribuem decisivamente para o desenvolvimento social, cognitivo e psicológico da criança. Várias pesquisas já comprovaram e demonstraram que o lúdico como mediador de aprendizagem conduz ao sucesso do processo de ensino aprendizagem.

Em contexto de ensino-aprendizagem a atividade lúdica é encarada como aquela que envolve situações de jogo, seja este, por meio da competição ou da imitação. Ao adotar o modelo lúdico o professor pode melhorar e facilitar o sistema de ensino-aprendizagem pela via “do conhecimento da prática das suas instâncias lúdicas”. Assim, se a atividade lúdica proporciona prazer á criança, “é então o prazer a auxiliar a rentabilidade de todos os processos do sistema” (Cabral, 2001, p. 48).

Uma vez que atividade lúdica surge na criança como um ato espontâneo, natural e necessário para o seu desenvolvimento, “será legítimo defender que, pelo menos nas primeiras fases do ensino, o papel da actividade lúdica será valorizado (...)”, no sentido de aprender com prazer e de facilitar a aprendizagem das crianças. (Pessanha, 2011, p. 51). Wasserman (1990) partilha da mesma opinião, para a autora é essencial que o jogo/brincadeira estejam presentes nos anos do ensino básico, apelando à criatividade e imaginação. Toma como exemplo não só as atividades tradicionais, como também atividades que promovam a aprendizagem da língua, da matemática, da consciência de si próprio e do mundo envolvente.

Christie (1987) foi um defensor da integração da atividade lúdica em contexto escolar dando ênfase à relação entre o professor e aluno. Para ele, os “programas baseados em actividades lúdicas conduzem a metodologias que viabilizam a reformulação, não só dos materiais escolares e dos programas, mas também da relação entre o professor e o aluno”. Contudo, apesar de ser cada vez mais evidente a importância da atividade lúdica para o desenvolvimento social, cognitivo, emocional e físico da criança, a realidade é que na maior parte dos casos, esta é encarada como uma atividade pouco interessante e deseducadora, servindo apenas como uma ocupação dos tempos livres (Pessanha, 2001, p. 52).

Ao conceito de brincar está muito associado a mítica frase: “na aula trabalha-se, brincar é la para fora...”, porém é certo que através do jogo e da brincadeira a criança vê ultrapassadas algumas das suas dificuldades (Pessanha, 2001, p. 53).

Chevet relata que foi através da construção de uma oficina de brinquedo, no interior da sala de aula, que constatou diferenças e melhoras na linguagem das crianças. Através de uma variedade de jogos com o objetivo de promover a aprendizagem, Chevet, verificou que as crianças adquiriram novos conceitos, desenvolveram o seu vocabulário (como por exemplo, a troca das palavras vulgares pelo uso de termos mais específicos e complexos referentes ao

jogo em causa) e melhoraram a sua comunicação ao dialogarem com as outras crianças (por exemplo, clareza e nitidez na explicação das regras do jogo) (Joly, 2003).

1.2.3. A atividade lúdica na transição do Jardim-de-infância para o Primeiro Ciclo do Ensino Básico

Ao abordar a atividade lúdica no processo de transição é importante refletir a respeito das exigências que as crianças enfrentam ao ingressarem pela primeira vez na escolaridade obrigatória. Uma criança de seis anos que transita de um nível educativo onde a brincadeira é o aspeto primordial para o seu desenvolvimento, enfrenta um novo desafio: adaptar-se a um nível educativo onde a brincadeira é pouco ou nada valorizada e no qual é-lhe exigida (à criança) uma série de responsabilidades. No estudo realizado por Basílio (2011) foi possível constatar que os principais aspetos que dificultam a adaptação da criança no processo de transição são marcados pela diminuição das brincadeiras, mais trabalhos de casa e um aumento de regras. Apesar do trabalho permitir a consolidação de conhecimentos, Araújo (2007) é da opinião que é dado pouco tempo às crianças para brincarem, nomeadamente, entre as idades dos 6 aos 10 anos (Basílio, 2011).

Moreira (2008) ao falar de adaptação defende que é na infância que a criança aprende a adaptar-se ao mundo e às novas exigências, e é através das brincadeiras e das interações com os outros, que adquire e desenvolve essas competências. Araújo no Diário de Notícias, no dia 5 de novembro de 2010, referiu que o brincar é uma atividade muito séria para a criança, e como tal, a criança através da brincadeira aprende e cresce saudavelmente (*idem*).

As exigências curriculares impostas aos alunos são as principais consequências de uma difícil adaptação do nível antecedente para o nível seguinte, tornando-se importante refletir sobre o impacto dessas mudanças sobre os alunos. É fundamental aproximar ambos os níveis educativos ao nível das exigências, pois, quanto mais próximos, mais benéfico será para o aluno e, conseqüentemente, mais fácil será a sua adaptação a esse novo contexto e mais positivo será o seu percurso escolar e bem-estar global, minimizando as discrepâncias da transição (*idem*).

Assim, tal como refere Serra (2004) o mais importante no processo de transição é promover uma continuidade educativa, diminuindo as descontinuidades entre o trabalho desenvolvido nos dois níveis. Recorrendo à citação de Nabuco (1992, retirado de Cruz, 2008, p. 80), no Pré-Escolar o acento tónico é posto (...) através do jogo e das atividades criativa (...). Posto isto, torna-se importante que os professores do 1º ciclo promovam a continuidade do currículo.

“Para uma criança que termina a educação pré-escolar em Junho, e ingressa no 1º ciclo, em Setembro encontra um espaço muito diferente que não tem qualquer referência que a

ligue à sala antiga” (Serra, 2004, p. 110). Assim, e tendo em conta as leituras expostas ao longo deste trabalho, é possível constatar que através da atividade lúdica a criança enfrenta e combate todos os seus anseios, medos e insegurança face a esta nova realidade, ao novo espaço, às novas rotinas... mas também é através do jogo/brincadeira que a criança aprende a adquirir as novas regras impostas pelo novo contexto como também, aprende a cooperar e a socializar com os seus futuros e novos companheiros, permitindo um desenvolvimento harmonioso e conseqüentemente, um bem-estar a todos os níveis.

2. Aspetos metodológicos

2.1. Natureza do estudo

Segundo Carmo e Ferreira (2008) a investigação enquadra-se sempre num determinado paradigma e, neste sentido, cada método está ligado a uma perspetiva paradigmática única e distinta. O presente estudo é um *estudo exploratório*, que segundo Marshall & Rossman (1995) visa “proceder ao reconhecimento de uma dada realidade pouco ou deficientemente estudada e levantar hipóteses de entendimento dessa realidade”. Neste caso, procuro compreender uma realidade educativa através do levantamento de opiniões dos profissionais que se encontram a lecionar o 1º e 2º ano do Ensino Básico. De *carácter descritivo*, este estudo não visa reunir dados para “comprovar modelos, teorias ou verificar hipóteses (...)”, mas propõe-se a reunir conceitos, ideias e opiniões por parte dos sujeitos inquiridos - os professores (Sousa & Baptista, 2011, p. 56/57). Tendo como objetivo centrar-se no processo e não apenas nos resultados, trata-se de um estudo de *natureza qualitativa e interpretativa* com vista a compreender a conduta humana a partir dos pontos de vista daquele que atua, neste caso os professores em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico, a partir de uma observação natural e discreta com base na realidade (Sousa & Baptista, 2011).

2.2. Objetivos do estudo e questões

- **Objetivo geral:**

Compreender se a atividade lúdica surge como mediador de aprendizagem no processo de transição do pré-escolar para a escolaridade básica.

- **Objetivos específicos:**

Com vista a responder ao objetivo atrás enunciado, definiram-se os seguintes objetivos específicos que nortearam a pesquisa e que deram origem aos tópicos explorados no inquérito e às questões colocadas:

- 1- Compreender de que modo encaram os professores do 1º ciclo do ensino básico o lúdico como estratégia facilitadora das aprendizagens?
- 2- Compreender de que modo encaram os professores do 1º ciclo do ensino básico o lúdico como estratégia facilitadora da continuidade educativa?

2.3. Participantes do estudo

O estudo realizado incluiu dez professores pertencentes a cinco escolas de 1º ciclo do ensino básico, situadas no concelho de Santarém. A seleção dos locais, assim como dos participantes no estudo foi feita em função da proximidade do local onde me encontrava a estudar e a residir nesse mesmo período.

Todos os participantes lecionam em turmas de anos iniciais, 1º e 2º ano do ensino básico, tendo sido solicitado a colaboração de dois professores por cada instituição (um por cada ano letivo). Das dez professoras que inclui o estudo, cinco lecionam em turmas de 1º ano e as restantes em turmas de 2º ano de ensino básico.

A faixa etária dos inquiridos situa-se entre os 31 e os 65 anos de idade. No que diz respeito à formação académica dos inquiridos, todos os professores concluíram a licenciatura, não apresentando outro tipo de formação dentro das hipóteses apresentadas. No que respeita ao tempo de serviço varia entre os 11 anos e mais de 30 anos.

Identificação/ População	Género	Idade	Habilitações académicas	Tempo de serviço	Turma a lecionar
P1	Feminino	31-40 anos	Licenciatura	16-20 anos	2º ano
P2	Feminino	51-60 anos	Licenciatura	>30 anos	2º ano
P3	Feminino	41-50 anos	Licenciatura	>30 anos	1º ano
P4	Feminino	41-50 anos	Licenciatura	16-20 anos	1º ano
P5	Feminino	51-60 anos	Licenciatura	26-30 anos	1º ano
P6	Feminino	41-50 anos	Licenciatura	11-15 anos	1º ano
P7	Feminino	51-65 anos	Licenciatura	26-30 anos	2º ano
P8	Feminino	31-40 anos	Licenciatura	16-20 anos	2º ano
P9	Feminino	31-40 anos	Licenciatura	16-20 anos	2º ano
P10	Feminino	31-40 anos	Licenciatura	16-20 anos	1º ano

Quadro 3: Identificação dos participantes do estudo

2.4. Instrumento de recolha de dados

Tendo em conta os objetivos definidos para o estudo, utilizou-se como instrumento de recolha de dados o inquérito por questionário.

Como é referido por Carmo & Ferreira (2008), neste método de recolha de informação o investigador e os inquiridos não interagem de forma presencial existindo portanto uma interação indireta. Uma vez que não há oportunidades de esclarecimento de dúvidas durante a inquirição, é importante que o sistema de perguntas esteja “extremamente organizado de modo a ter coerência intrínseca e configurar-se de forma lógica quem a ele responde”. Ao contrário do inquérito por entrevista, o inquérito por questionário permite uma maior sistematização da informação e, conseqüentemente, uma maior simplicidade de análise e rapidez na recolha e análise de dados (Carmo & Ferreira, 2008, p. 154). Utilizou-se o inquérito por questionário misto, intercalando questões fechadas nas quais o inquirido seleciona a(s) resposta(s) que mais se adequam à sua opinião com questões abertas que permitiam aos inquiridos uma maior liberdade de expressão (Sousa & Baptista, 2011).

Elaboraram-se dois questionários (sendo a sua passagem feita em duas fases distintas, tendo como preocupação que as questões colocadas no segundo questionário não contagiassem as respostas dadas pelos inquiridos ao primeiro questionário). O **primeiro questionário** incidiu sobre a atividade lúdica no processo de ensino aprendizagem, tendo como objetivo principal compreender de que forma é ela encarada pelos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. O **segundo questionário** incidiu sobre as conceções dos professores relativamente à articulação curricular entre a educação pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico e se neste processo utilizam as atividades lúdicas como facilitador de aprendizagem.

Primeiro questionário: O lúdico como estratégia facilitadora das aprendizagens

- **Conceito de atividade lúdica**
 - ✓ O que entendem os professores por atividade lúdica;

- **O lúdico em contexto de ensino aprendizagem**
 - ✓ Qual a sua opinião relativamente à presença do lúdico no processo de ensino aprendizagem;
 - ✓ Quais os benefícios que identificam nas atividades lúdicas em contexto de ensino aprendizagem;
 - ✓ Presença do lúdico no ambiente de ensino e aprendizagem e nas planificações;
 - ✓ Diferenças identificadas no processo de ensino-aprendizagem

Segundo questionário: O lúdico como estratégia facilitadora da continuidade educativa

- **Representações sobre transição, articulação curricular e continuidade educativa**
 - ✓ Representações dos professores sobre transição, articulação curricular e continuidade educativa;
- **Estratégias de transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico**
 - ✓ Identificar as estratégias adotadas pelos professores para facilitar a transição do pré-escolar para o 1º ciclo;
- **A atividade lúdica na transição do jardim-de-infância para o 1º ciclo do ensino básico**
 - ✓ Verificar se integram nestas estratégias a atividade lúdica.

Após a elaboração do questionário foi realizado um pré-teste, fundamental na avaliação das condições de aplicabilidade (Carmo & Ferreira, 2008), passado a um professor que não fez parte do estudo e que reunia as condições necessárias à sua realização – professor de 1º ciclo, 1º ano de escolaridade.

2.5. Procedimentos de recolha de dados

O processo de recolha de dados decorreu nos meses de abril e maio no ano de 2014, desenrolando-se da seguinte forma:

(1) Visita às escolas selecionadas a fim de solicitar a colaboração dos respetivos professores, dois professores por escola. Inicialmente fez-se um contacto direto com as diretoras das escolas e após a sua autorização para a realização dos inquéritos por questionário na instituição em causa, houve um diálogo com os professores com vista à explicação e esclarecimento da temática e avaliando a sua disponibilidade para colaborar no estudo em causa. Uma vez que a disponibilidade dos participantes foi imediata, os questionários foram entregues e assim combinada uma data para a sua recolha. Foi explicado que este era composto por duas fases.

(2) Após uma semana (data combinada para a sua recolha) foi feita uma nova visita às escolas para proceder à recolha da primeira parte do questionário e entregar o segundo questionário. Após nova semana procedeu-se a uma telefonema para todas as escolas a avisar da data da recolha dos mesmos. Esta estratégia foi uma mais-valia, pois foi possível recolher a maioria dos inquéritos em tempo útil.

2.6. Tratamento dos dados

Para o tratamento e análise da informação procedeu-se à leitura das respostas dos questionários, retirando a informação que nos pareceu relevante tendo como referência os objetivos específicos delineados para o nosso estudo. Tivemos como principal preocupação apresentar os resultados de forma clara e concisa.

3. Apresentação e análise dos dados recolhidos

3.1. Primeiro questionário: O lúdico como estratégia facilitadora das aprendizagens

De que modo encaram os professores dos primeiros anos do 1º ciclo do ensino básico o lúdico como estratégia facilitadora de aprendizagens?

- **Conceito de atividade lúdica**

- ✓ **O que entendem os professores por atividade lúdica**

Na definição do conceito de atividade lúdica são assinaladas pela nossa amostra as seguintes dimensões: atividade que produz prazer e divertimento (5); atividade desenvolvida a partir do jogo e brincadeira (5); um conjunto de atividade livres e informais (2); uma atividade que promove o processo de ensino aprendizagem (3).

- **O lúdico em contexto de ensino aprendizagem**

- ✓ **Opinião relativamente à presença do lúdico no processo de ensino aprendizagem.**

O lúdico em contexto de ensino aprendizagem é visto pela nossa amostra como: uma motivação para o aluno (2); um potenciador de aprendizagens ao tornar os conteúdos mais

apelativos (2); um facilitador de interação entre o grupo de alunos (1); um facilitador de experimentação e concretização (1); um facilitador de expressão de opiniões (1).

Quando questionadas sobre o que diriam aos encarregados de educação numa reunião de início do ano a respeito da inclusão do jogo/brincar nas suas planificações, as docentes destacaram os seguintes aspetos, que vão ao encontro dos anteriormente assinalados: a inclusão do jogo/brincar nas planificações permite que o aluno se sinta motivado para a aprendizagem (6); é um recurso para desenvolver conteúdos (1); permite momentos de descontração (1); cria laços de amizade, gera competição e ajuda a cumprir regras (1).

✓ **Quais os benefícios que identificam nas atividades lúdicas em contexto de ensino aprendizagem**

Todas as docentes identificam benefícios da atividade lúdica nas aprendizagens em contexto de 1º CEB. Por ordem de importância são destacados como mais relevantes: a motivação despertada na criança (5), o desenvolvimento cognitivo (desenvolve o pensamento, desperta a atenção, promove a descoberta (3); a facilitação das aprendizagens (2); a socialização (1); a criatividade (1).

✓ **Presença do lúdico no ambiente de ensino e aprendizagem e nas planificações**

Todas as docentes dizem recorrer à atividade lúdica em contexto de ensino aprendizagem e nas suas planificações. Das dez participantes duas professoras utilizam sempre a atividade lúdica em contexto de sala de aula e as restantes (8) utilizam esta estratégia algumas vezes.

A motivação surge como a principal finalidade na implementação de atividades lúdicas (despertar o interesse e entusiasmo do aluno sobre o conteúdo a ser trabalho de forma a auxiliar o processo de aquisição de conhecimento). É ainda referida a utilização de atividades lúdicas como forma de socialização e ocupação dos tempos livres.

No que diz respeito às áreas curriculares/momentos em que a atividade lúdica é utilizada as docentes dizem integrar o lúdico em todas as unidades. Ao exemplificarem esses momentos, a área curricular mais referida é a de Matemática, exemplificando com cuisenaire, blocos lógicos, tangram, geoplano e multibásico, jogos do banqueiro, dominó, loto, feira de vendas ou jogos no computador. Ao nível do Português as atividades destacadas prendem-se com o inventar histórias, construir palavras que dão origem a outras, jogos de mimica, palavras cruzadas, dramatizações e poesias. A área das Expressões foi assinalada apenas por uma professora, referindo os jogos com arcos para introduzir as noções de interior/exterior/fronteira e a nível da expressão plástica na construção de figuras e sólidos geométricos.

✓ **Diferenças identificadas no processo de ensino-aprendizagem**

Todas as professoras identificam diferenças no interesse/motivação dos alunos.

Oito das dez inquiridas reconhecem que existem diferenças na aquisição dos conhecimentos em todos os alunos. Duas não consideram existir essa diferença de aquisição em todos os alunos. Na opinião de uma destas docente essa aquisição de conhecimento é notória apenas nos alunos com NEE, de língua estrangeira e com deficit de atenção e na opinião da outra docente as diferenças são verificada apenas nos alunos com dificuldades de aprendizagem.

3.2. Segundo questionário: O lúdico como estratégia facilitadora da continuidade educativa

De que modo encaram os professores do 1º ciclo do ensino básico o lúdico como estratégia facilitadora da continuidade educativa?

• **Transição, articulação curricular e continuidade educativa**

✓ **Representações sobre transição, articulação curricular e continuidade educativa.**

A totalidade da nossa amostra concorda que a passagem da educação pré-escolar para o 1º ciclo é uma transição. São referidos os seguintes aspetos: o nível de exigência aumenta (trabalho, sistematização do conhecimento, cumprimento de regras e concentração) (5); é o terminar de um ciclo (1); é uma nova etapa na vida da criança (1); é a entrada num mundo novo e diferente (2); ocorrem mudanças a nível das rotinas (1); é passagem de um nível educativo onde o lúdico é valorizado para um nível mais escolarizado (1);

No que respeita ao que é mais interessante para a criança nessa transição são destacados: o desejo de aprender o novo (aprender a ler, escrever e a utilizar o material escolar); a aprendizagem da leitura e da escrita (5); conhecer novos colegas (3); ir para a escola dos crescidos (2); começar uma nova etapa (1); a brincadeira e a atividade lúdica (2).

No que diz respeito ao que é mais difícil, surge por ordem de importância: manter-se concentrado e realizar tarefas mais longas (4); adaptar-se ao ritmo de trabalho (3); cumprir regras (2); adquirir maior autonomia e responsabilidade (2); formar amizades com colegas de diferentes idades (1); enfrentar o desconhecido (1); aprender a ler e a escrever (1)

Quanto ao que poderá facilitar a transição da educação pré-escolar para o 1º CEB as docentes destacaram: o trabalho conjunto entre professores e educadores e a articulação entre os dois níveis educativos (3); diálogos entre os vários intervenientes educativos (3); implementação de atividades lúdicas (3); maior exigência e boa preparação da criança no pré-escolar (regras, concentração e trabalho) (3); visitas ao novo espaço para onde a criança irá transitar, por exemplo assistir a atividades numa sala de 1º ciclo (3); atitude compreensiva por parte do professor (1); ida para o 1º ciclo com os colegas do nível educativo anterior (1); apoio da família à criança (1); implementação de mais regras no interior da sala de aula do nível anterior (1); a maturidade da criança (1).

Quanto ao que pode dificultar essa transição os aspetos assinalado pelas professoras foram: superproteção familiar ou falta de apoio familiar (4) falta de requisitos e pouca preparação da criança no pré-escolar ou a não frequência da criança no pré-escolar (4); imaturidade e insegurança ou expectativas demasiado elevadas por parte da criança (4); não utilização de atividades lúdicas no 1º ciclo (2).

Todas as docentes são a favor da continuidade educativa e articulação entre a Educação Pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico. Das dez inquiridas, seis consideram importante a atenção a este aspeto apenas no início do ano, sendo que quatro consideram que deve existir uma continuidade educativa e uma articulação entre os respetivos níveis educativos durante todo o ano letivo.

Uma professora considerou que a continuidade e articulação curricular deve existir em todos os anos letivos, sendo que as restantes (nove) atribuírem maior relevância à articulação/continuidade apenas no 1º ano do ensino básico.

- **Estratégias de transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico**

- ✓ **Identificar as estratégias adotadas pelos professores para facilitar a transição do pré-escolar para o 1º ciclo**

Apesar de todas as professoras serem a favor da articulação e continuidade entre ambos os ciclos, nem todas referem realizar essa preparação com os seus novos alunos. Das que consideram importante fazer alguma preparação das crianças que ingressam pela primeira vez no ensino básico, as suas intervenções baseiam-se sobretudo na implementação de atividades de cariz lúdico no novo contexto de ensino (3), trabalho em comum entre os dois níveis educativos, sem especificarem (2); visita das crianças do jardim-de-infância ao 1º ciclo e vice-

versa com realização de atividades conjuntas (1); maior envolvimento afetivo (1); conversas com os novos alunos sobre o seu percurso anterior (1).

- **A atividade lúdica na transição do jardim-de-infância para o 1º ciclo do ensino básico**

- ✓ **Verificar se integram nestas estratégias a atividade lúdica**

Quando questionadas sobre se a atividade lúdica é uma estratégia a adotar e adotada no processo de transição entre ambos os níveis educativos, todas as docentes afirmaram que sim. Os motivos que as levam as docentes a serem favoráveis à atividade lúdica no processo de ensino aprendizagem prendem-se com a ideia: dar continuidade ao nível antecedente (5) e de cativar/motivar o aluno para novas aprendizagens (2). Porém, ao descreverem o tipo de estratégias adotadas como forma de facilitar essa transição apenas três das dez docentes destacaram a implementação de atividades lúdicas.

Quando questionadas sobre os momentos/situações em que tenham utilizado a atividade lúdica como estratégia de transição entre ambos os níveis educativos, as profissionais de educação destacaram a área curricular de Português a leitura de histórias, referenciando as seguintes atividades: mimica, reconto, dramatizações, fantoches e a história do dia. Ao nível da Matemática os materiais a que recorrem são dominós e barras de cuisenaire. Na área de Expressão Plástica as professoras recorrem à pintura, à plasticina e à realização de desenhos. Outros momentos foram destacados como por exemplo, a realização de peddy-pappers, audição de músicas, visualização de filmes e o recurso às TIC.

4. Conclusões

4.1. De que modo encaram os professores do 1º ciclo do ensino básico o lúdico como estratégia facilitadora de aprendizagens?

- **Podemos verificar que:**

- ✓ Todas as professoras valorizam o lúdico enquanto estratégia facilitadora da aprendizagem escolar, considerando que tem potencialidades para desenvolver múltiplas competências nos alunos;
- ✓ O lúdico em contexto de ensino aprendizagem é visto pela nossa amostra sobretudo como uma motivação para o aluno e uma estratégia para transmitir conteúdos.

- ✓ Todas as docentes identificam benefícios da integração do lúdico em contexto de ensino aprendizagem, focando-se essencialmente na motivação despertada na própria criança;
- ✓ Quando recorre a atividades de cariz lúdico a nossa amostra verifica diferenças na motivação/interesse em todos os alunos. Na visão de duas docentes a atividade lúdica ganha mais valor quando aplicada em alunos com dificuldade de aprendizagem.
- ✓ O sentido da palavra “lúdico” na sua dimensão de prazer, divertimento, expressividade e liberdade que proporciona à criança aparece como menos valorizado pela nossa amostra ao refletir sobre a atividade lúdica em contexto de 1º CEB. Neste nível de ensino o lúdico é associado sobretudo à motivação para os conteúdos de aprendizagem e como ajudando a desenvolver competências sociais;

4.2. De que modo encaram os professores do 1º ciclo do ensino básico o lúdico como estratégia facilitadora da continuidade educativa?

- **Podemos verificar que:**

- ✓ Todas as docentes consideram a entrada no 1º CEB uma transição;
- ✓ Todas as docentes são a favor da articulação e continuidade entre os dois níveis educativos
- ✓ Embora todas as docentes sejam a favor da articulação e continuidade entre os dois níveis educativos nem todas fazem essa preparação com os seus novos alunos;
- ✓ A atividade lúdica é encarada pelas docentes como uma forma de dar continuidade ao nível educativo anterior e todas as docentes dizem incluir nas suas intervenções a implementação de atividades lúdicas
- ✓ Ao descreverem o tipo de estratégias a que recorrem para facilitar a transição, apenas três das dez docentes destacaram a implementação de atividades lúdicas;
- ✓ A área da matemática e de português são as mais valorizadas pelas docentes no momento da transição. Todos os momentos/situações destacados pelas professoras se aproximam das atividades realizadas pelas crianças no nível educativo anterior, demonstrando que a nossa amostra têm consciência da importância de promover a continuidade entre os dois níveis educativos e da importância que a atividade lúdica assume na vida da criança.

5. Leitura e discussão dos dados

5.1. Do Lúdico em contexto do primeiro ciclo

Ao definirem o conceito de atividade lúdica, a maioria das professoras vão ao encontro das dimensões referidas pelos autores consultados na fundamentação teórica do nosso trabalho, nomeadamente Pessanha (2001) quando refere que a atividade lúdica é tudo o que envolve diversão, jogo e brincadeira e de Smith, Talkhvar, Gore e Vollsled (1985) quando referem que na atividade lúdica a criança é livre para fazer as suas próprias escolhas determinando o rumo dos acontecimentos.

Através da análise das respostas é possível verificar que as docentes têm consciência da importância das atividades lúdicas para a aprendizagem escolar. O lúdico em contexto escolar no 1º ciclo é valorizado pela nossa amostra sobretudo enquanto **estratégia para apreensão dos conteúdos**, mais do que como um momento de descontração, de prazer e de liberdade para a criança. O benefício do modelo lúdico para a nossa amostra é fundamentalmente o **aspecto motivacional**, indo ao encontro de Huizinga que defende que o jogo assume um papel muito importante na motivação da criança. Outro dos benefícios da atividade lúdica em contexto de ensino aprendizagem destacados pela nossa amostra foi o **desenvolvimento de competências sociais**. Esta perspetiva vai ao encontro de Erikson (1963) que associou o lúdico a um importante instrumento ao desenvolvimento social da criança. São também os jogos de regras (Piaget, 1962), sobretudo ao nível da matemática e do português, os recursos mais utilizados e valorizados na integração do lúdico em contexto de sala de aula.

A ênfase colocada por Christie (1987) sobre a influência do lúdico na melhoria da relação entre o professor e aluno conduzindo os programas baseados em atividades lúdicas a metodologias que viabilizam a reformulação não só dos materiais escolares e dos programas mas também da relação entre o professor e o aluno, não aparece valorizada pela nossa amostra. Curiosamente, a área das expressões, aquela que pelas suas características mais se aproxima do lúdico, é a disciplina curricular menos assinalada pelas docentes nas respostas ao nosso inquérito.

Se as docentes da nossa amostra reconhecem que o lúdico em contexto escolar gera diferenças no interesse das crianças e contribui para a aquisição de conhecimentos, algumas professoras consideram também que a atividade lúdica ganha um valor e impacto particular nas crianças com dificuldades de aprendizagem. Ao mesmo tempo que estas respostas nos parecem demonstrar a procura de estratégias diversificadas para atender a dificuldades dos alunos, estas respostas poderão, em nosso entender revelar também uma representação do lúdico que o remete os que estão fora do “padrão normal”.

Pessanha defende que a atividade lúdica surge na criança como um ato espontâneo, natural e necessário para o seu desenvolvimento e como tal apela à integração e valorização do lúdico nos primeiros anos do ensino básico. A mesma autora refere que apesar de ser cada vez mais evidente da importância do jogo/brincar no desenvolvimento da criança, atividades deste cariz, são muitas das vezes encaradas como pouco educativas e interessantes pelos professores e que são utilizadas apenas como ocupação dos tempos livres. Se esta observação contrasta com as ideias exposta pelas professoras que fizeram parte do nosso estudo, não deixam porém de ir ao encontro do que pude observar em contexto de estágio realizado em 1º Ciclo do Ensino Básico, onde o lúdico aparecia pouco presente nas atividades e planificações.

5.2. Do lúdico como estratégia facilitadora da continuidade educativa

Marques (2003) defende que o conceito de transição em educação está associado a uma ideia de mudança, alteração do meio (lugar) e de comportamentos e atitudes que exigem uma determinada maturidade e autoconfiança por parte da criança. As respostas das docentes que fazem parte da nossa amostra vão ao encontro da perspectiva defendida por este autor ao considerarem a entrada no 1º ciclo uma transição, **passagem de um nível educativo para o outro onde ocorrem mudanças** na vida da criança no que diz respeito às **rotinas, sistematização do conhecimento, concentração, trabalho solicitado e às regras**.

Como refere Serra (2004) esse processo denominado por transição poderá ser difícil ou pacífico para o aluno. Quando questionadas sobre o que poderá ser difícil para a criança nessa transição as docentes vão ao encontro da ideia defendida por Basilio (2011) que considera a adaptação ao novo contexto, onde a brincadeira é pouco ou nada valorizada e onde lhe é exigida (à criança) uma série de responsabilidades. Através do seu estudo, este autor identificou como principais aspetos que dificultam a transição a diminuição de brincadeiras, mais trabalhos de casa e um aumento de regras.

Através da análise das respostas verificou-se entretanto uma tendência da nossa amostra para colocar o *locus* dessas dificuldades no próprio aluno (imaturidade e insegurança ou expectativas demasiado elevadas por parte da criança) na família (superproteção familiar ou falta de apoio familiar) ou nos contextos educativos precedentes (falta de requisitos e pouca preparação da criança no pré-escolar ou a não frequência da criança no pré-escolar), não sendo referidas as metodologias utilizadas nem a forma como o ambiente escolar está organizado nos primeiros anos deste novo ciclo.

Apesar de todas as docentes serem a favor da articulação e continuidade entre ambos os ciclos, nem todas fazem essa preparação com os seus novos alunos. Esta realidade vai ao

encontro do referido por Serra (2004) que constatou que ao nível das intenções a articulação curricular está sem dúvida presente, porém ao nível da prática a realidade é outra, revelando que “nem sempre essa vontade se traduz em efetivas atividades que levem à sua promoção e implementação” (p. 103). Das professoras que consideram importante fazer a preparação das crianças que ingressam pela primeira no ensino básico, as suas intervenções incluem a implementação de atividades lúdicas, para além de outras, que se cruzam com estratégias defendidas Alves e Vilhena (2008) tendo como referência Serra (2004), Vasconcelos (2008), Zabalza (2004), Machado (2007), Rodrigues (2005) e Ministério da Educação (2007), como por exemplo: partilha de atividades conjuntas entre o pré-escolar e o 1º CEB; visitas aos estabelecimentos educativos e momentos de reflexão entre professores e educadores.

Parece-nos importante referir que ao refletirem sobre as estratégias de implementação de articulação e continuidade educativa, com exceção de duas respostas (incluir atividades lúdicas) a nossa amostra não faz referência à necessidade de criação de novas metodologias ou organização de espaços. Segundo Serra (2004, p. 110) “Para uma criança que termina a educação pré-escolar em junho, e ingressa no 1º ciclo, em Setembro encontra um espaço muito diferente que não tem qualquer referência que a ligue à sala antiga” conceção que é partilhada por Basílio (2011) quando considera que se “ torna fundamental aproximar ambos os níveis educativos pois, quanto mais próximos, mais benéfico será para o aluno e, conseqüentemente, mais fácil será a sua adaptação a esse novo contexto e mais positivo será o seu percurso escolar e bem-estar global, diminuindo as discrepâncias da transição (...) acrescentando este autor que “uma criança que transita de um nível educativo onde o brincar era o aspeto central do seu desenvolvimento, enfrenta um novo desafio: adaptar-se a um nível educativo onde a brincadeira é pouco ou nada valorizada (Basílio, 2011).

As respostas das docentes que constituem a nossa amostra permitem dizer que há consciência de que as atividades lúdicas são uma estratégia a que se pode com vantagem recorrer no processo de transição entre o pré-escolar e o 1º CEB, mas não permitem verificar que as mesmas sejam implementadas consistentemente.

Parte III – Considerações finais

O presente trabalho representa a conclusão de um percurso ao longo de três semestres no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém. Trata-se em primeiro lugar de um documento de memória reflexiva sobre o trabalho desenvolvido ao longo desse período, sobre as aprendizagens mobilizadas e construídas e que sintetiza as pesquisas realizadas e a elaboração teórico-prática a que foram dando lugar, enquanto mestranda e futura profissional de educação.

Após um caminho de variadas e ricas experiências posso afirmar que cresci muito, tanto a nível pessoal como profissional. Foram várias as pessoas, crianças e adultos, alunos e professores, colegas, com quem me cruzei ao longo desta estimulante caminhada e que contribuíram, de uma forma ou de outra para vivências únicas que foram construindo um saber-ser e um saber-fazer.

A experiência nos diversos contextos educativos - Creche, Jardim de Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico - foi sem dúvida uma mais-valia, que me permitiu uma linha de continuidade e integração nas aprendizagens, à semelhança da continuidade educativa de que falo na parte de investigação. A ida para o terreno permitiu tornar reais as aprendizagens, colocá-las em diálogo com a prática, vivenciar incertezas e dificuldades e procurar novas soluções e possibilidades de intervenção.

Nada disto teria sido possível sem as críticas construtivas por parte das educadoras e professoras cooperantes e supervisores de estágio, sem o trabalho de reflexão conjunta e individual, as leituras e pesquisas realizadas e as ótimas relações interpessoais que estabeleci com toda a comunidade educativa. Foram estes os contributos que acolhi e integrei para a minha futura prática pedagógica e que fazem já hoje parte da minha identidade de aluna e futura educadora/professora.

A escolha da problemática de investigação “A atividade lúdica como mediador de aprendizagem no processo de transição do pré-escolar para a escolaridade básica” partiu de questionamentos que emergiram da intervenção e observação em contexto de estágio. O estudo que realizei, a pesquisa bibliográfica que o fundamentou, a construção dos instrumentos de pesquisa e o trabalho de análise e leitura dos dados recolhidos, permitiram-me um novo olhar sobre a importância do jogo/brincar nas aprendizagens, ao mesmo tempo que me familiarizaram com alguns dos procedimentos da investigação em educação.

A atividade lúdica assume um papel extremamente importante no desenvolvimento integral e bem-estar da criança. É por meio das brincadeiras que a criança satisfaz as suas curiosidades, descobre o mundo à sua volta, expande o seu ser, expressa os seus sentimentos, ultrapassa inquietações e descobre novas formas de fazer face a problemas, ao mesmo tempo que se integra social e culturalmente, aprende regras de convivência e, acima de tudo, experiênci o prazer e a felicidade. Mas é também através do jogo/brincadeira que o aluno pode desenvolver de forma eficaz e prazerosa múltiplas competências escolares. A atividade lúdica constitui-se como um valioso aliado da continuidade educativa no momento de transição do pré-escolar para o primeiro ciclo.

Através das observações realizadas enquanto estagiária de 1º Ciclo do Ensino Básico tinha a percepção de que a atividade lúdica era desvalorizada e que as aprendizagens eram promovidas sobretudo por meio da transmissão oral e da utilização do lápis e do caderno. Através do meu estudo percebi que esta observação não está conforme às representações que encontrei nas docentes inquiridas, que parecem conscientes da importância do lúdico para as aprendizagens escolares e para este particular momento de transição.

Permanece contudo a questão: será que o desejo de fazer o ideal corresponde realmente à prática? É esta questão que desejo aprofundar futuramente, através da observação presencial em contexto de sala de aula. O instrumento que utilizei permitiu aceder às representações, mas verifiquei ser limitado para responder à questão que coloquei. A metodologia da observação direta permitirá aceder às práticas efetivas.

As dificuldades sentidas no meu percurso de estágio prendiam-se inicialmente com o desafio de intervir em contextos completamente diferentes, com crianças diferentes, de diferentes idades e com diferentes níveis desenvolvimentos. A oportunidade de assumir o papel de educadora/professora permitiu-me perceber que é a partir das questões que a prática nos vai colocando que, com uma fina observação e com estudo que poderemos encontrar respostas. A gestão do grupo de crianças, as planificações, as avaliações, a elaboração dos projetos de estágio e o desejo de ir ao encontro dos interesses das crianças, foram trazendo respostas dia após dia.

Colocar-me no lugar de reflexão na ação foi um desafio que assumi simultaneamente com esforço e com gosto. A realização dos diários de bordo e os diálogos com as educadoras/professoras cooperantes e supervisores de estágio permitiram-me evoluir gradualmente e interiorizar esta função reflexiva que considero ser uma das características essenciais ao perfil de um educador/professor.

Finalização de um ciclo, abertura de um novo que o integre e o faça evoluir é o desafio que agora tenho diante de mim e que desejo abraçar, reconhecida a todos os que me permitiram chegar até aqui e desejar continuar.

Referências bibliográficas

- Araújo, F. (2000). A educação pré-escolar e a transição para o 1º ciclo do ensino básico. Dissertação de Mestrado. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Chaves
- Basílio, H.M.C.(2011). *O Papel do Supervisor Pedagógico na transição do pré-escolar para o 1º ciclo, nas escolas de 1º ciclo com pré-escolar do Concelho de Santa Cruz Madeira*. Dissertação de Mestrado. Universidade da Madeira, Funchal. Acedido a 15 de abril de 2014 em: <http://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/360/1/MestradoHeldaBas%C3%ADlio.pdf>
- Bettelheim , B. (1989). *Bons pais. Uma psicanálise do jogo*. Bertrand Edit.
- Cabral, A. (2001). *O jogo no ensino*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Cardazzo, S. T., & Vieira, M. L. (abril de 2007). A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. *Estudos e Pesquisas em Psicologia* , v.01, pp. 92-104.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia de Investigação - Guia para Auto-Aprendizagem* (Vol. 2º). Lisboa: Universidade Aberta.
- Cavaco, A. (2002). *As relações de Amizade e a Adaptação do Social ao Pré-Escolar*. Dissertação de Mestrado. Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa. Acedido a 12 de Dezembro de 2012 em <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/427/1/DM%20CAVA-A1.pdf>
- Chateau, J. (1975). *A criança e o jogo*. (2ª edição). Coimbra: Atlântida Editores.
- Costa, M. (1999). *Aprender a cooperar e a trabalhar em grupo: estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências Humanas – Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Cruz, M. L. M. (2008). Articulação curricular entre a EB1 e o Jardim-de-Infância: *Práticas docentes*. Universidade de Aveiro, Aveiro. Acedido a 21 de fevereiro de 2014 em: http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/3685/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Relat%C3%B3rio%20de%20PES_Ana%20Raquel%20Cruz.pdf
- Gane, H., Guises, E. & Huerre, P. (orgs.) (2001). *Enfances & Psy. Dossier Jouer*. (nº 15) Paris: Érès
- Garvey, C. (1992). *Brincar*. Lisboa: Edições Salamandra

Joly, F. (orgs.) (2003). *Jouer... Le jeu dans le développement, la pathologie et la thérapeutique*. Paris: Editions in Press.

Huizinga, J. (2000). *Homo Ludens*. (4ª edição). São Paulo: Editorial Perspectiva.

Marques, E. O. (2003). A transição do Pré-Escolar: *Perspetivas de educadores professores sobre as estratégias de transição*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação – Universidade do Algarve. Algarve.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.

Oliver, G. C. (2012). *A importância do brincar na Educação Infantil*. Monografia apresentada com pré-requisito para conclusão do curso de Pedagogia. Universidade Veiga de Almeida. Rio de Janeiro. Acedido a 7 de Janeiro de 2013 em <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/edinf04.pdf>

Pais, N; Santos, L. & Viegas, F. (1998). *Cultura Ludica, Tradição e Modernidade*. Cadernos da Actividade Lúdica. Nº 1. Lisboa: Instituto de Apoio à Criança.

Parente, C. (s.d.) *Observar e Escutar na Creche para aprender sobre a criança*. Porto: Universidade do Minho

Pereira, B. & Pinto, A. P. (2001). *A Escola e a Criança em Risco: Intervir para prevenir*. Lisboa: Edições Asa.

Pessanha, A. M. (2001). *Actividade Lúdica Associada à Literacia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Portugal, G. (s.d.) *Finalidades e Práticas Educativas em Creche – Das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Universidade de Aveiro.

Serra, C. (2004), *Currículo na Educação Pré-escolar e a Articulação Curricular do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

Silva, M. I. L. (2005). Projetos e Aprendizagens. *Actas do 2º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo*. Porto: Areal Editores.

Sim-Sim, I. (2010). Pontes, Desníveis e Sustos na Transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo da Educação Básica. *Actas do I Encontro Internacional do Ensino da Língua Portuguesa*. Exedra. (pp. 111-118). Acedido a 21 de fevereiro de 2014 em: http://www.exedrajournal.com/docs/02/10-nessim_sim.pdf

Solé, M. B. (1992). *O jogo infantil [Organização de ludotecas]*. Lisboa: Instituto de Apoio à Criança.

Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatório - Segundo Bolonha*. (4ª edição). Pactor: Lousã.

Vasconcelos, T. (2009). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editora.

Zabalza, M. A. (1992). *Didática da Educação Infantil*. Lisboa: Edições Asa.

Perrenoud, Ph. (1994). *La formation des enseignants entre Théorie et Pratique*. Paris: Edition L'Harmattan.

Pessanha, A. M. (2001). *Actividade Lúdica Associada à Literacia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Porto Editora (org.) (2010). *Dicionário de Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T. (2009). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editora.

Wassermann, S. (1990). *Brincadeira Sérias na Escola Primária*. Lisboa: Instituto Piaget.

Anexos

Anexo A

Inquérito por questionário: O lúdico como estratégia facilitadora das aprendizagens

O presente Inquérito por questionário enquadra-se numa investigação no âmbito do **Mestrado em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**, ministrado na **Escola Superior de Educação de Santarém**. A auscultação dos profissionais do terreno é considerada como fundamental para a construção de conhecimento sobre a temática em estudo.

O inquérito será realizado em dois momentos distintos, visando este primeiro momento compreender *como é encarada a dimensão lúdica pelos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico dos anos iniciais (1º e 2º ano)*.

Todas as respostas são estritamente confidenciais, anónimas e utilizadas apenas no âmbito do presente estudo. Por favor responda com sinceridade, pois a sua opinião é muito importante!

Muito obrigado pela sua colaboração e pelo tempo disponibilizado na resposta ao presente questionário.

IDENTIFICAÇÃO

1) Género: Masculino Feminino

2) Idade:

20- 30 anos

31- 40 anos

41- 50 anos

51- 65 anos

3) Habilitações académicas:

Bacharelato

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

Outra(s) _____

4) Tempo de serviço:

0-4 anos

5-10 anos

11-15 anos

16- 20 anos

21- 25 anos

26-30 anos

> 30 anos

5) A lecionar turma:

1º ano

2º ano

OPINIÃO

1) O que é para si a “atividade lúdica”?

2) O que lhe parece (por ordem de importância) que o lúdico / a brincadeira / o jogo poderão trazer de importante para a vida e para o desenvolvimento da criança?

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

3) Qual a relação que vê entre o lúdico...

- E as aprendizagens espontâneas da criança?

- E as aprendizagens escolares?

4) Identifica benefícios da atividade lúdica para as aprendizagens em contexto de creche e jardim-de-infância?

Sim

Não

- Se sim, quais? (por ordem de importância)

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

5) Identifica benefícios nas atividades lúdicas em contexto de 1º ciclo?

Sim

Não

- Se sim, quais? (por ordem de importância)

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6) Utiliza a atividade lúdica no ambiente de ensino aprendizagem e nas suas planificações?

Sempre

Por vezes

Nunca

- Se respondeu “nunca” por favor, explique a razão:

• **Se respondeu “sempre” ou “por vezes”**

○ **Com que finalidade a utiliza?**

- Para motivar o aluno
- Para a socialização do aluno
- Para a aquisição de conhecimentos
- Para ocupar o tempo livre
- Outros _____

○ **Ordene os aspetos anteriormente referidos por ordem de importância:**

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____

○ **Quais as áreas curriculares em que a integra?**

Enumere de 1 a 4 (por ordem em que preferencialmente as integra, deixando a quadricula em branco no caso de não a integrar nessa área curricular).

- Português
- Matemática
- Expressões
- Estudo do Meio
- Outras _____

○ **Poderia dar 2 exemplos práticos desses momentos (que lhe pareçam particularmente ilustrativos)?**

1. _____
- _____
- _____
- _____
- _____

2. _____

7) Verifica diferenças na motivação/interesse dos alunos relativamente ao leccionamento dos conteúdos quando integra atividades lúdicas?

Sim

Não

• **Se sim, em que alunos nota essa maior motivação/interesse?**

Alunos com necessidades educativas especiais

Alunos de língua estrangeira

Outros (especifique)

Todos

8) Identifica diferenças na aquisição de conhecimentos dos alunos relativamente às aprendizagens realizadas quando integra atividades lúdicas?

Sim

Não

• **Se sim, em que alunos nota essa melhor aprendizagem?**

Alunos com necessidades educativas especiais

Alunos de língua estrangeira

Outros (especifique)

Todos

9) Costuma incluir por sua iniciativa alguma referência ao brincar nas reuniões com os pais/encarregados de educação?

Sim

Não

- **Se numa reunião de início de ano escolar fosse inquirida por um encarregado de educação sobre a relevância do brincar dos seus filhos/educandos no dia-a-dia o que diria?**

10) Costuma incluir por sua iniciativa nas reuniões com os pais/encarregados de educação alguma referência à inclusão do jogo/ brincar nas suas planificações?

Sim

Não

- **Se numa reunião de início de ano escolar fosse inquirida por um encarregado de educação a respeito da inclusão do jogo/brincar nas suas planificações, o que diria?**

Anexo B

Inquérito por questionário: O lúdico como estratégia facilitadora da
continuidade educativa

INQUÉRITO – 2ª PARTE

O presente Inquérito por questionário enquadra-se numa investigação no âmbito do **Mestrado em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**, ministrado na **Escola Superior de Educação de Santarém**. A auscultação dos profissionais do terreno é considerada como fundamental para a construção de conhecimento sobre a temática em estudo.

O inquérito será realizado em dois momentos distintos, visando este segundo momento recolher informação acerca das ***conceções dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º e 2º anos) relativamente à articulação curricular entre a educação pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico.***

Todas as respostas são estritamente confidenciais, anónimas e utilizadas apenas no âmbito do presente estudo. Por favor responda com sinceridade, pois a sua opinião é muito importante!

Muito obrigado pela sua colaboração e pelo tempo disponibilizado na resposta ao presente questionário.

IDENTIFICAÇÃO

1) Género: Masculino Feminino

2) Idade:

20- 30 anos

31- 40 anos

41- 50 anos

51- 65 anos

3) Habilitações académicas:

Bacharelato

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

Outra(s) _____

4) Tempo de serviço:

0-4 anos

5-10 anos

11-15 anos

16- 20 anos

21- 25 anos

26-30 anos

> 30 anos

5) A lecionar turma:

1º ano

2º ano

OPINIÃO

1. Considera a entrada no primeiro ciclo uma transição?

Sim

Não

Justifique a resposta, por favor.

2. Que aspetos realçaria dessa transição (por ordem de importância)

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

3. Na sua opinião:

- **O que é mais interessante para a criança nessa transição?
(por ordem de importância)**

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

- **O que é mais difícil para a criança nessa transição?
(por ordem de importância)**

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

4. Na sua opinião:

- **O que poderá facilitar essa transição?**
(por ordem de importância)

1 _____

2 _____

3 _____

4 _____

5 _____

5. Na sua opinião:

- **O que poderá dificultar essa transição?**
(por ordem de importância)

1 _____

2 _____

3 _____

4 _____

5 _____

6. Faz alguma preparação da transição das crianças que ingressam pela primeira vez no ensino básico?

Sim

Não

- **Se sim, como? (por favor, dê exemplos)**

7. Considera que existe uma demarcação patente entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico?

Sim

Não

- **Se sim, a que nível?**

Metodologias

Objetivos

Organização curricular

Relação professor-aluno

Relação professor-aluno

Outros _____

8. É favorável à ideia de continuidade educativa e de articulação curricular entre o Jardim de Infância e o 1º Ciclo do Ensino Básico?

Sim

Não

- **Se sim:**

- **Em que ano?**

1º ano

2º ano

1º e 2º anos

Outros _____

- **Em que momentos do ano?**

Início do ano

Durante todo o ano letivo

- **Como a põe em prática? (por favor exemplifique)**
