

# **Ambientes facilitadores de aprendizagem com a Educação Física. Um estudo em contexto de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Relatório de Estágio

Bárbara Moniz Vasconcelos

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

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



*De tudo ficaram três coisas  
A certeza de que estamos sempre começando...  
A certeza de que é preciso continuar...  
A certeza de que seremos interrompidos antes de  
terminar...  
Portanto devemos fazer:  
Da interrupção um caminho novo;  
Da queda um passo de dança;  
Do medo, uma escada;  
Do sonho, uma ponte;  
Da procura...um encontro*

**Fernando Pessoa**

**Dedicatória:**

Aos meus pais, que embora distantes fisicamente, são o Meu Maior Alicerce!

## Agradecimentos

O presente relatório representa o desfecho de uma etapa muito importante da minha vida que é o culminar da vida académica e o início da carreira profissional (assim espero). Este é um sonho que tem vindo a ganhar forma desde alguns anos, perante o qual foram várias as pessoas que me apoiaram e às quais não posso deixar de mostrar o meu eterno reconhecimento.

Agradeço em primeiro lugar às crianças, motivadoras de toda minha ação, esperando que a sua presença seja uma realidade ao longo da minha vida. O meu obrigado!

Não menos importante, agradeço também aos orientadores deste relatório, assim como às educadoras/professoras cooperantes, sem os quais este processo não seria possível.

À minha orientadora científica, Professora Doutora Maria Isabel Cabrita Condessa pela amizade, pela força transmitida nos momentos mais críticos e de desânimo, pela orientação e disponibilidade prestada na elaboração deste relatório. Obrigada por toda a humanidade demonstrada nesta longa caminhada.

Às docentes cooperantes pelo incentivo e partilha de conhecimentos. Pela prontidão e disponibilidade na colaboração neste projeto.

A todos os professores, que participaram na minha formação pessoal ao nível da transmissão de valores e saberes, que tanto valorizo. Que me formaram como profissional de educação.

À Professora Doutora Margarida Serpa, ao Professor Doutor Adolfo Fialho, ... que me acompanharam e transmitiram os seus ensinamentos ao longo dos anos da Licenciatura e Mestrado. Meu agradecimento por toda a sua disponibilidade e preocupação, dando o seu melhor contributo pessoal na minha formação académica.

Ao meu par pedagógico Ana Raposo, pelas partilhas e apoio, durante as nossas intervenções. A todas as minhas amigas e colegas de formação, pela sua presença e disponibilidade. Um especial agradecimento à minha colega Marisa Lopes e Maria João Sousa, por toda a receptividade, preocupação e força transmitida. Obrigada por acreditarem!

A toda a comunidade educativa envolvida direta ou indiretamente, que me acolheu nesta jornada de braços abertos viabilizando toda a prática pedagógica.

Aos pais e crianças, aos auxiliares de ação educativa das organizações escolares que colaboraram no meu projeto de investigação.

Aos Mestres de Artes Marciais, Nilton Silva (Kickboxing) e Emanuel Oliveira (Karatê), que prontamente mostraram total disponibilidade e interesse em participar neste projeto. Obrigada por viabilizar a ação de sensibilização e prática das modalidades com as crianças.

Ao Ruben Pereira (praticante da modalidade de Kickboxing e karatê), pelo apoio na ação de sensibilização de Kickboxing, por todo o seu companheirismo, paciência, motivação e incentivo em fechar esse ciclo de estudo.

Aos sorrisos de crianças que estimularam e deram forma à minha prática educativa. Obrigada!

Por fim, à minha família que sempre acreditou no meu percurso.

Aos meus pais, pelo amor, pelo apoio e compreensão demonstrado e sobretudo pelo estímulo e paciência.

Às minhas tias paternas, por todo o seu acompanhamento e/ou orientação. Por estarem presentes.

À Nélia Silva, minha grande amiga por toda a amizade demonstrada durante esta jornada, quer por palavras de incentivo, que por atitudes. Revelando companheirismo, carinho, amizade e disponibilidade. Obrigada por partilhar as minhas alegrias, assim como os meus medos e inquietações.

Hoje posso dizer que, sinto orgulho por ter alcançado o meu sonho... Persistência, garra, determinação e força, para além de foco em atingir os meus objetivos, foram os pilares do desenvolvimento e concretização do meu sonho, agora realidade.

A todos, ..., os meus mais sinceros agradecimentos!

## Resumo

Com o presente relatório de estágio, desenvolvido no âmbito das unidades curriculares do Estágio Pedagógico I e II, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pretende-se relatar as vivências experienciadas neste momento de preparação para a profissão.

Deste modo, este documento procura fundamentar, descrever, refletir as opções tomadas ao longo das práticas pedagógicas, aprofundando a temática escolhida. Na primeira parte, foram abordados aspetos referentes à Educação, ao Educador/Professor em formação e às tarefas inerentes à sua profissão, ou seja, a Boas Práticas para a docência. Na segunda parte, procurámos compreender a adesão às atividades, por parte das crianças/ alunos, tendo como ponto de partida as vivências criadas numa perspetiva transversal e interdisciplinar, através das práticas inovadoras com atividades das Expressões e Educação Física.

Numa sociedade em constante mudança, cremos que a escola deve variar a oferta de práticas educativas a partir dos seus currículos, por isso, escolhemos a temática “ambientes facilitadores de aprendizagens com a Educação Física” para os dois contextos de estágio, no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo.

A escolha do tema a desenvolver no estágio partiu das vivências e motivação da estagiária, que pretendeu aumentar os seus conhecimentos neste momento de formação. Para concretizar esse propósito, entendemos pertinente refletir a ação educativa realizada com as danças de roda e/ou marchas, em jogos cooperativos e em atividades/ jogos de lutas e, ainda, realizar um pequeno estudo com a turma do 1.º ciclo, através da aplicação de um questionário, para responder à seguinte questão: “*Serão as danças, os jogos cooperativos e as lutas atividades favoráveis e que propiciam ambientes em que os alunos (inter)agem mais?*” Face à pequena dimensão do estudo, e dos momentos de intervenção com reforço na temática, podemos concluir, mas sem generalizar, que houve práticas inovadoras na nossa ação educativa com a Educação Física, promovendo não só momentos lúdicos e de vida saudável, como também competências de socialização na criança.

Este nosso documento expressa o que foi uma etapa única e enriquecedora do nosso percurso na formação inicial para a profissão de Educador de Infância e Professor do 1.º CEB.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estágio Pedagógico; Práticas Pedagógicas; Educação Física; Dança, Jogos/Brincar; Lutas; Ambientes de Aprendizagem

## Abstract

With the present internship report, developed in the scope of the Pedagogic Internship I and II curricular units of the Master's Degree in Pre School and Primary School Education, we intend to expose the experiences in this preparing to the profession moment of ours.

This way, the present document seeks to establish the grounds, describe, reflect the taken options throughout the pedagogical practises, deepening the chosen theme. In the first part of this work, aspects related to education were approached, as well as in formation Educator/Teacher and its inherent to the profession tasks, that is, Good Teaching Practises. In the second part, we tried to understand the adherence to the activities by the children/students, having as a starting point the experiences created in a transversal and interdisciplinary perspective, through innovative practises from Expressions and Physical Education.

In a society constantly changing, we believe that school should vary the offer of educational practises in its curricula and that is why we have chosen the “learning facilitator environments with the Physical Education” theme for both Pre School and Basic Education internship contexts.

The choice of the under development theme had as a starting point the experiences and the trainee motivation, that meant to increase her knowledge at this formation moment. To achieve that purpose we found pertinent to reflect the educational action accomplished with round dance and/or march, in cooperative games and in games/fighting activities and, also, carry out a small study with the 1<sup>st</sup> Cycle class, applying a questionnaire, answering to the following question: *“Are dance, cooperative games and fights favourable activities and that propitiate environments in which students have more (inter)action ?”* Given the small scope of the study, and of the theme reinforcement intervention moments, we can conclude, but not generalizing, that there were innovative practises in our educational action with Physical Education promoting not only playful and happy living moments but also the children’s socializing competencies.

This document expresses what a unique and enriching stage of our route of initial preparation to be a Pre School and 1<sup>st</sup> Cycle teacher was.

**KEY WORDS:** Pedagogical Internship; Pedagogical Practices; Physical Education, Dance, Games/Play; Fighting; Learning Environments.

## ÍNDICE GERAL

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	v
Abstract .....	vi
Introdução Geral.....	1
Parte I .....	4
1.1.    A formação para Educador/Professor e as boas práticas para a docência.....	6
1.1.1.    Etapas do processo formativo .....	6
1.1.2.    Percurso e motivações da estagiária .....	9
1.1.3.    Organização do estágio na nossa formação inicial .....	11
1.1.4.    Princípios para preparar a ação educativa .....	14
1.2.    Práticas facilitadoras e inovadoras de ação educativa com a Educação Física .....	27
1.2.1.    A Educação Física no currículo.....	28
1.2.2.    A Dança nas práticas educativas.....	35
1.2.3.    O Jogo nas práticas educativas .....	40
1.2.4.    As Lutas nas práticas educativas.....	49
Parte II.....	58
2.1.    O Estágio em Educação Pré-Escolar.....	61
2.1.1.    Caraterização do Meio e da Escola onde decorreu o estágio .....	61
2.1.2.    A Sala de atividades e as Rotinas .....	65
2.1.3.    O nosso grupo de crianças .....	70
2.1.4.    As atividades de intervenção na ação pedagógica .....	75
2.2.    O estágio no 1º. Ciclo de Ensino Básico .....	94
2.2.1.    Caraterização do meio e da escola onde decorreu o estágio.....	94
2.2.2.    A sala de atividades e os horários.....	96
2.2.3.    A turma e as dinâmicas .....	98
2.2.4.    As atividades de intervenção na ação pedagógica .....	102
2.3.    Um pequeno estudo – Ambientes de Ensino-Aprendizagem com a Educação Física. ....	118
Considerações Finais.....	129
Referencias bibliográficas .....	133
Anexos.....	140

**ÍNDICE DE TABELAS E GRÁFICOS****TABELA 1**

<b>Gráfico 1.</b> Análise da Q1 -----	140
<b>Gráfico 2.</b> Análise da Q2 -----	140
<b>Gráfico 3.</b> Análise da Q7.5 -----	142
<b>Gráfico 4.</b> Relação entre os dois momentos “antes” e “agora” -----	144

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Interligação dos processos educativos essenciais à ação educativa no processo de ensino-aprendizagem -----	30
Figura 2- Objetivos da avaliação formativa na perspectiva de Lopes e Silva (2012, p. 15) -----	39
Figura 3 -Multifuncionalidade do Jogo -----	61
Figura 4 - Representação esquemática das interações Estabelecimento Educativo/Meio/Sociedade (Adaptado de OCEPE, Silva et al., 2016, p.23) -----	78
Figura 5 - Organização da Planta da Sala A, onde decorreu a PPI em contexto do Pré-Escolar. -----	83
Figura 6 - (a, b, c, d) – Ilustração da demonstração da modalidade Karaté -----	102
figuras 7 (a, b) Ilustração do processo de construção do tapete de lateralidade -----	105
Figuras 8 (a, b, c)- ilustração das fases do Jogo, concretização da atividade. -----	106
Figura 9.- (a, b)Processo de construção do Jogo de Bowling -----	107
Figura 10.- (a) (b) (c) Descrição da atividade selecionada, Jogo de Bowling -----	107
Figura 11.- (c ) Apresentação da coreografia na festa de Natal. -----	110
Figura 11.- (a) (b) Ensaio da coreografia para a Dança de Natal -----	110
Figura 12.- Organização da Planta da Sala B, onde decorreu a PPII em contexto 1.º CEB. -- -----	114
Figura 13.- Horário da turma B, onde decorreu a PPII em contexto 1.º CEB. -----	115
figura 14 (a, b) Ilustração da atividade do Jogo Gato e Rato -----	125
Figura 15.- (c, d) – Concretização da atividade. -----	126
Figura 16 (a, b, c, d) - Ilustração a atividade selecionada como PPII, Marcha de São João. -- -----	126
Figura 17 - (a, b, c) Representação da modalidade de kicboxing -----	136
Figura 18. Esquema do Estudo a aplicar (Vasconcelos, 2018). -----	136

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 1.</b> Síntese das Intervenções por temas aglutinadores em contexto EPE -----	92
<b>Quadro 2.-</b> Atividades desenvolvidas na EPE, no âmbito do tema do relatório de estágio	93
<b>Quadro 3.</b> Síntese das Intervenções por temas aglutinadores em contexto PPII -----	119
<b>Quadro 4.</b> Atividades desenvolvidas no 1.º CEB, no âmbito do tema do relatório de estágio. -----	120
<b>Quadro 5.</b> Respostas das crianças às questões Q3, Q4, Q5 e Q.6 -----	141
<b>Quadro 6.</b> Respostas das crianças às questões Q7.1, Q7.2, Q7.3, Q7.4 e Q7.5 -----	141
<b>Quadro 7.</b> Respostas das crianças às questões Q8.1 e Q8.2. -----	142
<b>Quadro 8.</b> Respostas das crianças às questões Q9.1, Q9.2, Q9.3 e Q9.4.-----	143
<b>Quadro 09.</b> Comparação entre os dois momentos “antes” e “agora”, no que toca às questões comuns à 1.ª e 2.ª parte do questionário. -----	143

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Inquérito por questionário, aplicado às crianças para concretização do Estudo. -- -----	157
Anexos 2 – Consentimentos informados, entregues aos respetivos encarregados de Educação -----	160
Anexo 3 – Jogo cooperativo (Jogo do tabuleiro) -----	161

## LISTA DE SIGLAS E/OU ABREVIATURAS

### Abreviaturas

EPE – Educação Pré-Escolar

1.º CEB - 1.º Ciclo do Ensino Básico

PPI – Prática Pedagógica I

PPII – Prática Pedagógica II

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PP – Prática Pedagógica

PEE - Projeto Educativo de Escola

PAA - Plano Anual de Atividades

PCE - Projeto Curricular de Escola

RI - Regulamento interno

CREB - Currículo Regional de Educação Básica

EF – Educação Física

OCP-1CEB - Organização Curricular e Programas para o 1.º. Ciclo do Ensino Básico

## Introdução Geral

O presente relatório de estágio ostenta ser um documento essencial para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico nos termos do disposto no artigo 9.º do Decreto-Lei nº43/2007, de 22 de fevereiro, e no artigo 17.º do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março. Consequentemente, com este relatório pretendemos caracterizar os contextos dos dois estágios, com base na observação e análise documental; descrever, de forma crítica, as práticas desenvolvidas, em particular, aquelas em que se promoveu ambientes facilitadores de aprendizagens com a Educação Física; realizadas nos dois estágios; fundamentar e justificar, com bibliografia adequada, as opções pedagógico-didáticas tomadas; justificar a temática escolhida e as atividades selecionadas e, por fim, desenvolver uma pequena componente investigativa, apoiada em teorias atuais acerca do tema em análise, e que é uma vertente estrutural à formação inicial.

Este documento incide, particularmente, sobre as práticas educativas realizadas no âmbito das unidades curriculares de Estágio Pedagógico I e II, respetivamente, ao estágio em Educação Pré-Escolar (EPE) e em 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB). E tem por tema “*Ambientes facilitadores de aprendizagens com a Educação Física*. Um estudo em contexto de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.”

A escolha deste tema deveu-se ao interesse pessoal da estagiária por esta área, e por se identificar com o desenvolvimento da atividade física na formação e crescimento das crianças. O interesse pessoal em desenvolver a atividade física na transmissão de conhecimentos e saberes, ou seja, as expressões, nomeadamente, no domínio da Educação Artística e Educação Física (Dança, Jogo e Lutas) como fio condutor de uma pedagogia ativa e participativa. Assim sendo, o nosso projeto assume-se como inovador visto que, até então, o tema tem sido pouco, ou quase nada, investigado.

Neste sentido, tivemos como objetivo desenvolver a interdisciplinaridade dentro do currículo através da Educação Física associando as aprendizagens aos Jogos, às Danças e Lutas (as quais se articulam entre si).

Consequentemente, a escola de hoje e toda a sua pretensão deverá ter em consideração a criança como uma pessoa com necessidades globais e específicas, como pessoa em formação, desenvolvimento e estruturação (Cordeiro, 2008, p. 49). Somos levados a concordar que os professores e educadores devem partir na construção de projetos

próprios e viáveis, sendo que a educação tem como função primordial de preparar as gerações mais jovens para uma vida futura imergindo nos padrões, nos valores e na cultura que representam.

Este relatório tem como objetivo primordial verificar a importância das Danças, Jogos e Lutas nas práticas educativas, podendo ser facilitadoras e inovadoras na vida quotidiana das crianças. De forma a alcançarmos os nossos objetivos, enveredamos por uma pesquisa qualitativa em que recorreremos à observação ocasional e direta (na escola), assim como, à observação sistematizada e em diferido a partir de registo de desenhos, fotografias e de vídeo realizados ao longo das intervenções, não descurando a abordagem quantitativa no tratamento e análise dos dados e a pesquisa documental e bibliográfica para fundamentar os temas de aprofundamento: Ciências da educação, Educação Física e Desenvolvimento da criança.

Este relatório de estágio estrutura-se em torno de duas partes distintas, mas relacionadas entre si, partindo-se sempre da parte teórica para a prática. Na primeira parte, partimos para o desenvolvimento do quadro teórico conceitual do relatório onde, num primeiro ponto, abordamos os contextos de formação e de intervenção, o qual se subdivide em dois pontos, sendo: a formação para Educador/Professor - boas práticas para a docência e práticas facilitadoras e inovadoras de ação educativa com a educação física. No primeiro ponto, referimos, as etapas do processo formativo; escolhas e motivações do estagiário; organização do estágio na formação inicial e os princípios para preparar a ação educativa. No segundo ponto, abordamos, a Educação Física no currículo atual; a Dança, o Jogo/Brincar e as Lutas nas práticas educativas, e, por fim, as potencialidades destas como estratégias facilitadoras do Ensino-Aprendizagem.

Numa segunda parte, explanamos uma breve caracterização dos contextos do Estágio - O estágio pedagógico: Práticas em Contexto na Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente, ao nível do meio envolvente, da escola, da sala de atividades, do grupo de crianças, da organização da rotina diária, dos recursos, dos modelos e métodos, e finalmente, das atividades curriculares desenvolvidas no estágio e respetiva reflexão. Ainda nesta segunda parte, apresentamos um pequeno Estudo relativamente a Ambientes de Ensino-Aprendizagem com a Educação Física no contexto de estágio do 1.ºCEB, onde analisamos os resultados, refletimos e apresentamos deliberações decorrentes da aplicação dos questionários, realizado às crianças, antes e após alguns momentos de intervenção. Consideramos este pequeno Estudo um ponto privilegiado no presente relatório de estágio,

por contemplar o tema e o seu aprofundamento, tendo dado origem ao título do presente relatório.

Por fim, este relatório apresenta as considerações finais, onde se evidenciam os resultados obtidos no estágio, assim como uma reflexão de todas as vivências ao longo deste percurso formativo – Estágio pedagógico.

No título “Ambientes facilitadores de aprendizagens com a Educação Física. Um estudo em contexto de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico” lê-se a intenção de um projeto que assume um compromisso de entendimento e de mudança do currículo e da interdisciplinaridade de forma reajustável, na confiança de contribuir de alguma forma para uma melhoria do crescimento das crianças e das relações grupais em contexto escolar.

# PARTE I



## Contextos de formação e de intervenção: da teoria à prática

## Introdução

A primeira parte salienta o papel do educador/professor como agente crítico e reflexivo, que estrutura um ambiente educativo adequado às necessidades, de experiência e vontade, das suas crianças. Esta perspetiva não pode ser alheia ao pensamento objetivo acerca do Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º CEB consignando-se numa identidade pessoal e natural em constante evolução em que os deveres e os valores estão sempre ativos. A articulação entre as etapas de desenvolvimento das crianças é um aspeto mencionado e de igual importância, pois é necessário combater a resistência que nos dias de hoje ainda ocorre de modo a proporcionar uma educação inovadora e eficiente.

Assim, nesta primeira parte, partimos para o desenvolvimento do quadro teórico conceitual do relatório onde, num primeiro ponto, abordamos os contextos de formação e de intervenção do profissional, o qual se subdivide em dois pontos, sendo: a formação para educador/professor - boas práticas para a docência e práticas facilitadoras e inovadoras de ação educativa com a Educação Física.

Num primeiro ponto, será realizada uma explanação sobre as etapas do processo formativo; escolhas e motivações da estagiária; organização do estágio na formação inicial e os princípios para preparar a ação educativa. Numa primeira instância, uma análise sobre a relevância para o ensino do educador/professor, recorrendo a alguma bibliografia de referência. Seguido de uma exploração acerca da formação inicial no desempenho da profissão de educador/professor, bem como da importância do desenvolvimento das suas competências de observação, planificação e avaliação, assim como, de reflexão. Estes saberes, inseridos depois no contexto de estágio, são promotores da ação do educador/professor, sendo, portanto, de extrema importância, de modo a que estes profissionais possam responder às exigências que o ensino apresenta, face às necessidades sociais da atual criança, onde a interdisciplinaridade a partir das expressões artísticas e físico-motoras assumem um papel cada vez mais proeminente.

No segundo ponto, abordamos, a Educação Física no currículo atual; a Dança, o Jogo e as Lutas nas práticas educativas, e, por fim, as potencialidades destas como estratégias facilitadoras do ensino-aprendizagem. Este tipo de atividades tem como ferramenta principal o corpo e a socialização que, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, “(...) constituem o instrumento de relação com o mundo e o fundamento de todo o processo de desenvolvimento da criança”. (OCEPE, Silva *et al.*, 2018, p. 58).

Desta maneira, nesta primeira parte, explicitam-se assuntos relevantes acerca da dimensão pessoal dos educadores de infância e professores do 1.º CEB, que contribuem, de igual modo, para uma educação de qualidade.

## **1.1. A formação para Educador/Professor e as boas práticas para a docência.**

### **1.1.1. Etapas do processo formativo**

O nível educativo da população dum país é um dos fatores determinantes do seu desenvolvimento económico, social e cultural, nível este inteiramente relacionado com o sistema educativo e com a forma como desempenha o seu papel na sociedade. De facto, Lima (2011, p.153), refere-nos que cada escola é um contexto específico de ação não somente marcado por dimensões políticas, jurídicas, formais e estruturais de diversos tipos, como também, pelas capacidades de agenciamento e intervenção dos atores individuais e coletivos.

Neste contexto, vimos que a heterogeneidade e a massificação a que se assiste hoje no ambiente escolar, coloca à escola um grande desafio que é fazer subir o nível educativo real da população. Para com vista à generalização do **sucesso educativo**, a escola tem de responder satisfatoriamente, garantindo uma boa qualidade educativa, proporcionando as aprendizagens somente comuns, *o core curriculum*, concebido de acordo com os contextos particulares de cada escola e das necessidades dos seus alunos. Consequentemente, é impreterível que a escola seja uma via facilitadora para aquisição e/ou desenvolvimento das competências essenciais em campos diversificados do saber, tais como o raciocínio, a comunicação e as atitudes.

Impreterivelmente, a formação do educador/professor, embora com menos adesão na atualidade, surge ainda como prioritária, sendo ainda alvo de grandes avanços ao nível das Ciências da Educação, pelo facto de ser objeto de grandes preocupações. Estas centram-se nas necessidades contemporâneas que produzem adaptações da profissionalização do Educador/Professor face às exigências que são impostas pelas mudanças que ocorrem na educação fruto da nova sociedade. Neste sentido, incumbe-se a esfera educativa (Torres, 2004) de redesenhar a identidade do docente e a da própria sociedade por forma a promover uma boa estrutura de cariz humano e social.

Desta forma, Nóvoa em 1991 já salientava que a “A formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no setor educativo: aqui não se

formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão.” (p. 24). Distinguindo-se das demais profissões, ser professor é uma tarefa complexa e multifacetada “que envolve os indivíduos, as circunstâncias organizacionais e os contextos interativos em que se enquadra, em associação com as instituições e a sociedade em geral” (Cunha, 2008, p. 93).

Na perspetiva de Lourenço (2005), a formação dos professores é para *ensinar a ensinar*, porque “a ação que se espera do professor é que ensine, ou seja, faça aprender alguma coisa” (p. 66). Assim sendo, a profissionalização do docente, enquanto mero aprendiz, passa por uma especialização que o ajude a saber mobilizar os conhecimentos teórico-práticos, para que os possa transmitir de forma adequada, tendo em conta as especificidades da turma e de cada aluno em particular. Deste modo, esta opinião enquadra-se na de Nóvoa (1991) que preconizava utilizar estratégias facilitadoras da aquisição e/ou desenvolvimento de saberes, dado que “as instituições de formação superior ocupam um lugar central na produção e reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum” (p. 15).

Posto isto, podemos afirmar que o educador/professor, além da bagagem individual que construiu ao longo da sua educação, com a formação se desenvolve numa dupla condição: pessoa e profissional, pois tal como nos afirma Flores (2010)

... ensinar implica a aquisição de destrezas e de conhecimentos técnicos, mas também pressupõe um processo reflexivo e crítico (pessoal) sobre o que significa ser professor e sobre os propósitos e valores implícitos nas próprias ações e nas instituições em que se trabalha. (p. 183).

Segundo Pires (1987, p. 84) de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) os princípios de formação de educadores e professores, no plano substancial, sistematizam em formação inicial: de nível superior para todos os educadores e professores e formação contínua: para complemento e atualização da formação inicial.

Naturalmente, que na formação inicial de educadores/professores, o formando é integrado num sistema de transição, isto é, a passagem de aluno para o papel de professor. O objetivo da formação inicial, de acordo com Formosinho e Niza (2001), é de “(...) proporcionar aos candidatos à docência uma formação pessoal e social integradora da informação, dos métodos, das técnicas e das atitudes e valores científicos, pedagógicos e sociais, adequados ao exercício da função professor (...)” (p. 4) de forma a que o futuro docente seja um agente facilitador de todo o processo de ensino-aprendizagem. Formosinho

(2009) adita a este respeito que “a docência é uma atividade de serviço, que o professor é, para além de especialista numa área do saber, também um profissional de ajuda, um agente de desenvolvimento humano” (p. 94).

É de facto, no ensino superior, que o formando aprende e desenvolve um conjunto de competências que lhe permitem exercer a profissão de educador/professor. Por esta razão, Nóvoa (1991), defende que

a criação desta licença (ou autorização) é um momento decisivo do processo de profissionalização da atividade docente, uma vez que facilita a definição de um perfil de competências técnicas, que servirá de base ao recrutamento dos professores e ao delinear de uma carreira docente (p. 14).

Atualmente qualquer plano de estudos de formação inicial, do ensino superior ou politécnico, rege-se pelo Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio que aprova o Regime Jurídico da Habilitação Profissional para a Docência na Educação Pré-escolar, nos Ensinos Básico e Secundário, na qual se reconhece

que ao primeiro ciclo, a licenciatura, cabe assegurar a formação de base na área da docência. E salienta que ao segundo ciclo, o mestrado, cabe assegurar um complemento dessa formação que reforce e aprofunde a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento para que visa preparar. (...) assegurar a formação educacional geral, a formação nas didáticas específicas da área da docência, a formação nas áreas cultural, social e ética e a iniciação à prática profissional, que culmina com a prática supervisionada. (...) sublinha -se que a preparação de educadores e professores deve ser feita da forma mais rigorosa e que melhor valorize a função docente. (DL n.º 79/2014, p. 2819)

Aludindo, à Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, alterada pelas Leis n.º 115/97, de 19 de Setembro, 49/2005, de 30 de Agosto e 85/2009, de 27 de agosto) a qual Estabelece o Quadro Geral do Sistema Educativo em Portugal, vimos salientar que é deveras essencial o indivíduo consciencializar-se do seu saber comumente com “(...) os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequada ao exercício da função” (DL n.º 49/2005, art.º 33º).

Naturalmente, é imprescindível que toda a intervenção do educador/professor seja intencionalmente organizada em fortes âncoras e redesenhada numa estrutura de formação contínua ao longo da vida, tal como nos refere Cardoso (2006)

(...) na formação de professores, predomina o desenvolvimento de competências de transformação dos conhecimentos construídos com base em paradigmas científicos eurocêntricos, em conhecimentos prontos a transmitir aos alunos, ao longo de diferentes faixas etárias, sem consideração pelos saberes que definem identidades históricas e culturais específicas (p. 86).

Com efeito, urge consolidar uma identidade pessoal e social no intento de uma cultura profissional baseada em conceções e conhecimentos em continuidade e numa convicção de que a formação e a interação social irão projetar saberes, experiências e aprendizagens. Analogamente, Gomes (2007) salienta-nos que toda a profissão afirma uma identidade, da qual existe uma identidade profissional do professor, isto é, uma maneira de ser professor. Cujas funções primordiais são a de ensinar e transmitir determinados conteúdos quer sejam científicos, artísticos ou técnicos. Parafraseando Gomes (2007) “a formação de um professor, e conseqüentemente a construção da sua identidade profissional, resulta de um processo de construção de múltiplas identidades que repercutem direta e significativamente no fazer docente” (p. 111).

Por outro lado, Caetano e Silva (2009) salientam a importância do desenvolvimento das questões de natureza ética e moral na formação do educador/professor, dado que “(...) o professor deve agir na observância de um conjunto de princípios de natureza ética e moral porque dele surge uma estratégia, que desenvolve um método com vista a promover uma formação ética e moral dos alunos” (p.50).

Vários autores, como por exemplo, Figueiredo (2002) e Pires (2007) consideram que a formação inicial não é uma primeira fase do processo de desenvolvimento profissional do futuro docente, pois quando os estudantes chegam às instituições de formação inicial, trazem consigo um conjunto de conhecimentos, competências e motivações que foram desenvolvidos ao longo do seu percurso académico. Neste entendimento, Figueiredo (2002) salienta que “cada formando inicia a sua formação formal com um perfil único de experiências, motivações, expectativas e itinerários de aprendizagem, abordando a formação de professores com um repertório de capacidades e conhecimentos igualmente ímpar” (p. 14).

### **1.1.2. Percurso e motivações da estagiária**

A temática a que nos propusemos a aprofundar na presente formação surge do nosso interesse pessoal em relação ao domínio da Educação em geral e da Educação Física em particular, incidindo nas fases da Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB.

Pensar na importância da educação/formação inicial das crianças foi minha motivação para abraçar este desafio e ingressar numa licenciatura em educação básica, encaminhando a minha formação para a Monodocência. Por outro lado, tenho familiares em organizações educativas, ou seja, no ápice da educação, onde acompanhei as práticas pedagógicas dos mesmos. Com isto, pensamos fazer a diferença aquando da transmissão de saberes, valores e cultura, uma vez que ser educador/professor hoje, requer sabedoria e audacidade para“(…) romper com a dinâmica obsessiva do ensino e substituí-la por uma inquietante interrogação sobre a aprendizagem” (Guerra, 2000, p. 7), dado que “(…) é preciso ter vontade de agir, olhos bem abertos para ver, a mente desperta para analisar, o coração disposto para assimilar o apreendido e os braços prontos para o aplicar” (ibidem, 2000, p.12).

Consequentemente, o interesse pelo desenvolvimento da atividade física, mais concretamente, os Jogos, a Dança e as Lutas na aprendizagem dos conhecimentos, comumente com a interdisciplinaridade do currículo, advém da estagiária desde os seus dez anos de idade praticar desporto, sendo: a natação e posteriormente karaté. A estagiária foi praticante de modalidades desportivas como o karaté e kickboxing, sendo federada, o que a ajudou na sua formação pessoal e social (ao nível de cumprimento de regras, saber estar e ser), bem como na sua formação curricular e na sua vivência do seu dia a dia. Analogamente, também, pertence a um grupo de marchas desde há sete anos – a Marcha dos arrifes – que promove relações grupais e o seu desenvolvimento como pessoa e como ser social.

Neste sentido, e citando Cardoso (2006) aprez-nos dizer que o desporto é uma forte âncora na construção da “estrutura” do ser humano na base de uma formação contínua ao longo da vida. Deste modo, é importante “(…) consolidar uma cultura profissional alicerçada na continuidade e na convicção de que a atual ação dos professores se projeta na sociedade que queremos na sociedade que queremos no futuro” (p. 17).

No âmbito do paradigma da educação cabe, igualmente, entender a Educação Física na base de uma aprendizagem relacional e dinâmica, numa panóplia de diversidades de contexto, dado que é através do conhecimento e da experiência partilhada que se desenvolve a essência e a estratégia educacional, pois para Cardoso (2006) numa sociedade feita de imprevisibilidades e de incertezas é importante que o educador/professor sinta a “(…)

responsabilidade para responder à diversidade e complexidade das situações educativas” (p. 49).

Sendo que ao longo da nossa vida vivenciámos vários momentos de formação no campo do exercício físico e do desporto, paralelamente, com a formação curricular escolar, daí, o nosso desejo de inculcar desde cedo nas crianças o gosto pela prática física – na arte e no desporto, dando assim continuidade a alguns trabalhos desenvolvidos nesta área. Por isto, no nosso relatório de estágio, desenvolvido tendo por base os “Ambientes facilitadores de aprendizagens com a Educação Física” tentaremos dar a conhecer e a vivenciar práticas da cultura lúdica e desportiva que contribuem para o desenvolvimento integral da criança, quer a nível físico e motor (em competências específicas das Expressões e da Educação Física), quer a nível cognitivo (competências específicas de outras áreas curriculares), quer a nível afetivo e social (competências transversais).

### 1.1.3. Organização do estágio na nossa formação inicial

A nossa formação inicial foi realizada através do Ciclo de Estudos conducente ao grau de mestres em Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade dos Açores, cujo plano de estudos está definido no D.R. n.º 181/2014 de 19 de setembro e cumpre o definido no Regime Jurídico da Habilitação Profissional para a Docência. Às unidades curriculares com carácter mais teórico (formação para a docência, formação educacional geral e didáticas específicas) seguiram-se as com carácter mais prático, prática supervisionada, que no nosso estágio ocorreu em dois momentos: Estágio Pedagógico I e II.

Clerc, 1995 citado por Perrenoud (2002) diz que “Não é possível fazer de tudo na formação inicial, principalmente quando ela se limita a um ou a dois anos de formação profissional *stricto sensu*” (p. 16). Assim para Perrenoud, devem-se definir prioridades, fazer escolhas, analisar situações e não ignorar a compreensiva falta de experiência e angústias do estudante (2002, p. 17).

É na formação inicial que os futuros educadores/professores entram em contato, pela primeira vez, com o currículo do ensino. Analisam-no e tentam guiar a sua ação pedagógica por ele, na medida em que (Carvalho *et al.*, 2000),

(...) um currículo, é já em si mesmo um projeto. Ele encerra uma intencionalidade, prevê um resultado a atingir, equaciona os meios, define opções. Pode ser um projeto nacional, um

projeto local ou um projeto de uma equipa docente ou mesmo um projeto de um professor para a sua sala de aula (p.12).

Analogamente, Cró (1998), refere que o “processo de ensinar/aprender é complexo e implica que o educador e o professor conheçam os seus mecanismos, o funcionamento, os fatores, a fim de que, através de uma ação apropriada, possa suscitar mudanças” (p. 32).

Nesta conformidade, deve existir um diálogo entre as instituições envolvidas no processo de formação inicial, tendo em vista uma adequada integração do estagiário, (futuro educador/professor) na escola que o acolhe. Sendo que o processo de formação abrange a aprendizagem e desenvolvimento de várias competências que são usualmente subdivididas em teóricas e práticas.

No nosso estágio, quer na PPI, quer na PPII, o professor orientador da universidade em colaboração com o educador/ professor cooperantes introduziram os estagiários, organizados em par pedagógico no início da atividade para criar uma formação de identidade profissional que para Alarcão e Roldão (2008) é um processo “... individual, único, com forte influência contextual, mobilizado por referentes do passado e expectativas relativas ao futuro (...) de grande imprevisibilidade, marcado pelas configurações emergentes das novas interações (pessoas e contextos).” (p. 34)

Por conseguinte, os professores devem entender o processo de ensino-aprendizagem, a formação dos seus alunos, como sendo global e/ou transversal e não apenas como uma mera transmissão de conhecimentos científicos estabelecidos em programas curriculares (atualmente com orientações, metas mínimas a desenvolver por ciclo de ensino). Os conteúdos, os valores, as atitudes, os comportamentos e os momentos de lazer, são referências que os professores têm de utilizar frequentemente, dado que são eles que passam grande parte do dia com os alunos, nos quais se reveem como sendo os responsáveis pela formação e educação fora de um ambiente familiar.

Nesta perspetiva, Gonçalves (2009), refere que

(...) a carreira profissional docente é um percurso relacional e contextualmente vivenciado e construído, em que a pessoa-professor se vai diacronicamente desenvolvendo, segundo um conjunto de etapas ou fases com características próprias, em espaços e tempos diferenciados e com necessidades específicas de formação (p. 23).

Consequentemente, Caires (2001, cit. Araújo, 2008, p. 55) diz-nos que a prática pedagógica não deve ser independente do resto do curso, antes pelo contrário, deve ser nele

integrada como o momento, por excelência, da integração de saberes e a ponte entre os dois mundos que, no seu conjunto e nas inter-relações, constituem o seu enquadramento formativo institucional: o mundo da escola e o mundo da instituição de formação inicial. O estágio é o primeiro momento de socialização profissional e como tal contribui para o desenvolvimento pessoal, social e profissional do estagiário. Assim, o estágio deverá ser um espaço de aprendizagem “significativa e exemplificativa” da realidade educativa (Caires, 2001, cit. Araújo, 2008, p. 55), indo ao encontro das competências necessárias para a profissionalização do educador/professor.

De facto, é no estágio de prática pedagógica que os alunos começam a tomar mais explícitas as suas crenças e valores subjacentes a ações e tomadas de decisão, e à medida que refletem sobre essas experiências procurando dar-lhes sentido, encontram respostas únicas perante os dilemas da prática (Portugal, 2002, p. 100). Desta definição, entende-se que é necessário na prática pedagógica haver tomadas de decisão de intervenção e ter uma atitude reflexiva perante as escolhas que devem ser analisadas em contexto. Cabe então, ao estagiário inteirar-se de toda a envolvência do que é ser educador/professor, o que significa que deverá tomar decisões sobre a sua ação à luz de uma análise da situação, dos seus conhecimentos, responsabilidades e consideração das possíveis consequências de estratégias alternativas. Assim, enquanto aprendizes, importa assumir a complexidade inerente a cada tomada de decisão e reconhecer que não existe um método correto aplicável em qualquer situação (Portugal, 2002, p. 100).

No entender de Turnbull (2003, cit. in Matias 2010, p. 23), o desenvolvimento da ação profissional requer movimento a partir da consciencialização da prática, construindo-se de forma dialética e dialógica. Parafraseando Turnbull (2003),

se cada estagiário tiver oportunidades apropriadas no local de estágio para efetivamente desenvolver o conhecimento e a prática sobre planificação, avaliação e reflexão crítica, para desenvolver as disposições necessárias ao estabelecimento de relações profissionais eficazes, para praticar competências de comunicação, incluindo a negociação e a resolução de conflitos e ainda desenvolver uma filosofia profissional na relação com a prática pedagógica com crianças e adultos, consegue adquirir uma consistente ação profissional (cit. in Matias 2010, p. 23).

Nesta medida, o processo de especialização de um educador/professor, para ser um verdadeiro profissional, abrange técnicas que implicam que o formando tenha conhecimentos de modo a dominar os conteúdos e não cometer erros aquando a sua

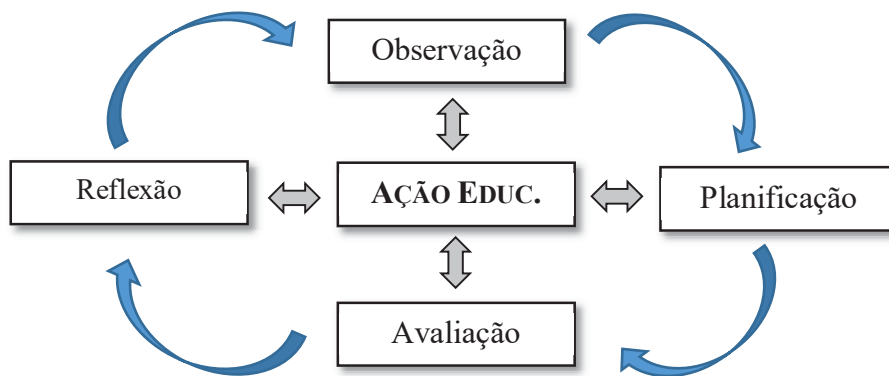
transmissão, logo, deve dominar bem os conceitos científicos. As competências pedagógicas também são fundamentais, na medida em que ele deve saber como operacionalizar os conhecimentos, os recursos que tem disponíveis, os contextos onde está inserido, os alunos, utilizando metodologias e estratégias adequadas. De igual forma, deve ter competências pessoais, para saber lidar, comunicar e aceitar o que tem, saber relacionar-se com os alunos, com os encarregados de educação, com os outros docentes, assistentes operacionais e comunidade educativa. Assim, por tudo isto, pode-se considerar que, efetivamente, a formação dos professores deve ser orientada por princípios que perspetivem a aquisição de competências do futuro educador/ professor fundamentais às “Boas Práticas de Ensino”

#### 1.1.4. Princípios para preparar a ação educativa

Aprender a ensinar é um processo de aquisição e desenvolvimento de competências ao longo da vida e, como tal, a formação de educadores/professores deve ser considerada como um instrumento potenciador de todo o processo de ensino-aprendizagem, de forma a que este se torne de qualidade.

Apraz-nos dizer que a intencionalidade educativa, no estágio e no decorrer da carreira, é o que determina a atividade profissional do educador/professor. Neste intento, Freire (2012), salienta que a prática docente “(...) envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (...) é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p. 49).

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) publicadas por Silva *et al.* (2016) a intencionalidade do processo educativo que caracteriza a intervenção profissional do educador, passa por diferentes etapas interligadas que se vão sucedendo e aprofundando, nomeadamente: observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular. Esta intencionalidade descrita no âmbito da educação pré-escolar é extensiva ao 1º CEB, uma vez que as mesmas intenções estão expressas no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto (aprova os Perfis Específicos de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º CEB).



**Figura 1** - Interligação dos processos educativos essenciais à ação educativa no processo de ensino-aprendizagem (Vasconcelos, 2018).

Temos em crer que cabe ao educador/professor operacionalizar a intencionalidade educativa (na forma de planificação da sua ação e da execução) de acordo com objetivos que são explicitados, da avaliação das crianças (anamnese e observações em diversos contextos) tendo em conta as suas características e necessidades. Não obstante, é da responsabilidade docente comunicar com pares, crianças e famílias sobre os mais diversos assuntos e problemáticas e refletir sobre todo o processo de ensino-aprendizagem. Esta **reflexão** deverá ser realizada antes da ação (**planificação**), no decorrer da ação (**execução**) e após a ação (**avaliação**), sendo todo este processo baseado na **observação** e nas evidências dos trabalhos das crianças. Deste modo, Lemos (1993, p. 14) realça que todos estes aspetos do sistema de ensino-aprendizagem surgem de uma forma sequencial, interligando-se e influenciando-se mutuamente. Tendo em conta esta perspetiva, a figura 1, elucida-nos a cerca da interligação dos quatro processos formativos essenciais e fundamentais à ação educativa de um educador/professor que, a saber: **Observação, Planificação, Avaliação e Reflexão.**

Os processos de *observação, planificação, avaliação e reflexão* foram dimensões essenciais ao trabalho desenvolvido nos vários contextos da minha formação e cruciais para o meu crescimento enquanto Formanda/Estagiária/Profissional. Considerando que sem o desenvolvimento destes e a tomada de consciência da sua real importância no desenrolar da Prática Pedagógica (PP) não conseguiria desenvolver nem levar a cabo um trabalho de qualidade com as crianças.

Como foi apresentado na figura 1, todos estes processos se encontram relacionados entre si, pois quando observo, reflito e avalio o que observo e, desta forma, planifico tendo em conta a informação obtida, para poder intervir através da minha ação e, sobre a qual também reflito. Assim sendo, posso considerar que a reflexão acompanha todo o processo, tornando-o multilateral, não é possível falar de um aspeto sem o relacionar com outros. Com

todos estes processos formativos é possível realizar uma PP completa e ajustada às realidades do grupo/turma e às especificidades de cada aluno. Para Simões (2004) um educador/professor no decorrer da sua PP diária deve

Em 1º lugar ... observar uma criança/grupo para conhecer cada uma delas, por isso tem de registar em instrumentos adaptados ou criados por si que lhe facilite a avaliação individual e global das crianças (baseada na comparação de realizações ao longo do tempo) para que a reflexão antes da ação se traduza numa planificação consciente para uma resposta real aos interesses, capacidades, necessidades e dificuldades de cada criança (p.13).

De facto, é primordial que o educador/ professor deva refletir sobre o ensino e a sua interação, de modo a compreender a sua prática e real lógica de funcionamento.

Consequentemente, iremos apresentar de uma forma elucidada os processos formativos e a sua importância em todo o processo de ensino-aprendizagem, como já referido anteriormente:

## **Observação**

A *observação* surge como uma vertente da ação do educador/ professor que prepara as restantes dimensões: a planificação da ação, a ação propriamente dita e a avaliação. Citemos Figueira (1993), “[é] através da observação que a pessoa conhece o mundo à sua volta, o contexto em que se insere, e assim se pode situar nele mais adequadamente” (p.276). A observação permite recolher dados e informações sobre todo o processo de ensino-aprendizagem, com a finalidade de analisar e refletir sobre o mesmo, permitindo-nos visualizar comportamentos e acontecimentos.

A observação é entendida como o primeiro momento da prática pedagógica do futuro educador/professor, constituindo-se como a altura ideal para o estagiário conhecer e se adaptar às dinâmicas do grupo/turma bem como para recolher todas as informações necessárias à sua ação. É nesta etapa ainda que os estagiários [futuros profissionais de educação] se inteiram das características das crianças/alunos, dos seus comportamentos e atitudes no espaço da sala de atividades/aula, dos seus interesses e capacidades, tomam conhecimento do espaço físico e social, dos materiais disponíveis nas salas e nas

organizações escolares, entre outros aspetos de relevância que determinarão o planeamento e a preparação das futuras intervenções (ações educativas).

A nossa primeira semana de estágio foi dedicada à observação das rotinas do grupo/turma, o que nos permitiu conhecer as crianças/alunos com quem íamos trabalhar, o seu ritmo de aprendizagem, os seus conhecimentos e as suas necessidades para que toda a nossa ação fosse planeada tendo em conta as especificidades de cada um como um todo e individualmente, tal como refere Dias (2009),

(...) é necessário conhecer a(s) criança(s) e o(s) contexto(s) educativo(s) que a(s) rodeia(m) para saber o que a criança já é capaz de fazer, para ajustar as respostas ao desenvolvimento da criança, para intervir (escolhendo materiais, esquemas de organização, estratégias a utilizar, regras a estabelecer, exigências a fazer) (p. 29).

Com a observação pudemos escutar a(s) criança(s), perceber como estavam organizados no tempo e espaço, de compreender os seus interesses e características (as regras que o docente estipulou na sala e restantes espaços) e de entender como cada criança comunicava (através da fala, gestos, expressões faciais). O contacto direto com cada criança e a observação das suas reações em diversos momentos do dia permitiram-nos compreender como agiam em determinado momento.

Efetivamente, as OCEPE (Silva *et al.*, 2016), evidenciam de forma clara a nossa experiência, no que diz respeito à relevância da observação em todo o processo da ação educativa, na medida em que nos salienta que o processo de

(...) observar e envolver-se no brincar das crianças, sem interferir nas suas iniciativas, permite ao/à educador/a conhecer melhor os seus interesses, encorajar e colocar desafios às suas explorações e descobertas (...) A observação e o registo permitem recolher informações para avaliar, questionar e refletir sobre as práticas educativas, (...), sendo ainda essenciais para conhecer cada criança e a evolução dos progressos do seu desenvolvimento e aprendizagem. As informações recolhidas permitem fundamentar e adequar o planeamento da ação pedagógica (p.11).

Podemos considerar que a observação foi um processo contínuo e suscetível a constantes práticas reflexivas durante o estágio pedagógico, quer em contexto de ensino Pré-escolar quer em contexto de 1.º CEB. Desta forma, Cró (1998) alude-nos para o facto do educador/professor, como transmissor de saberes e conhecimento, deverá “observar o

desenvolvimento de cada criança e do grupo, a fim de decidir qual a melhor intervenção, avaliando também a sua própria ação educativa” (p. 35).

Analogamente, Alarcão e Roldão (2008), defendem a importância da observação na análise da ação educativa, acrescentando que, “Observar não implica apenas constatar o que se está a passar, mas também colocar questões, ou seja, desmontar a situação. Porque é que é assim? Quais as razões? E se fosse de outra forma?” (p. 45).

Em correlação Gonçalves (2006), afirma que “o professor está (...) envolvido num processo de aperfeiçoamento constante e (...) a mudança de estado qualitativo das práticas pedagógicas pressupõe, previamente, a interpretação, compreensão e avaliação das próprias práticas profissionais” (p.184).

Referindo o nosso percurso enquanto alunos/estagiários, corroboramos com esse entendimento ao mencionar a necessidade sentida, ao longo do processo, de conhecer cada grupo de crianças, a curiosidade, desde o primeiro momento, em observar as suas necessidades e dificuldades bem como registar com o intuito de uma posterior ação reflexiva com o par pedagógico, os educador/ professores cooperantes e orientadores, (intervenientes no processo) e desta forma proceder ao ajuste contínuo nas PP.

Durante o estágio, na nossa PP recorremos à observação direta (registos diários da estagiária, registos das crianças/ alunos – desenhos e fichas) e demos especial relevância às listas de verificação e às grelhas de observação. Assim, pudemos registar tudo o que pretendíamos observar, relativamente às aprendizagens e aos comportamentos dos alunos. Para Silva (1999), as listas de verificação “(...) constituem o instrumento mais objetivo, a nível da observação, que pode ser usado, de uma forma ocasional ou sistemática, tanto por professores como por alunos para registar comportamentos individuais ou de grupo” (p. 170).

Vimos que ao longo da PP (por diversas vezes) existiu a necessidade de alterar as propostas educativas previamente planificadas, na medida em que após uma primeira execução, seguida de observação e reflexão, as mesmas não iam ao encontro dos interesses e necessidades das crianças. De facto, a ação de relatar o observado para posterior reflexão adquire grande importância, tal como defende Saramago (2001) “(...) o relato das observações representa uma oportunidade de monitorização dos processos de construção das ferramentas empíricas, na medida em que contribui para reposicionar constantemente os procedimentos” (p.26).

## Planificação

Após uma observação inicial da turma/grupo e de toda a sua envolvência, segue-se o processo de planificação, ou o preparar a sua ação, contribuindo simultaneamente para reduzir as suas incertezas e inseguranças perante o grupo/turma. Assim sendo, o aluno estagiário, assim como, o docente durante o seu percurso, têm que tomar resoluções quanto ao organizar a sua atividade, para o processo de ensino-aprendizagem.

A planificação nada mais é do que escolhas pedagógicas sobre o currículo, tendo como ponto de partida a situação atual da criança (anamnese) e o que ela tem dificuldade e necessita de apreender. Como já referido, não é suficiente gerir o currículo autonomamente, pois a planificação é um processo rigoroso que apela à compreensão e ao desenvolvimento de competências a vários níveis, quer científico, ético quer social. Presume-se como uma atividade que consiste em definir e sequenciar os objetivos de ensino-aprendizagem, determinar processos de avaliação, prever estratégias de ação bem como selecionar materiais auxiliares (Tavares e Alarcão, 2002, p.158).

A planificação como a explicitação prévia de decisões (do que será ensinado na sala de aula), deverá ser um instrumento flexível, dinâmico e aberto, exigindo dos educadores/professores uma postura mais ativa na construção do currículo, não dependendo apenas daquilo que lhes é imposto. É neste contexto, que Braga (2004, p.72), defende a envolvência com os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem e a comunidade como fundamental aquando da elaboração do documento prévio. Para o autor a planificação pode ser entendida como um “instrumento de trabalho, sempre aberta a novas experiências e a qualquer tipo de inovação, pelo que é uma atividade flexível, interativa, aberta e incompleta” (p.74).

Em consequência, o conceito de planificação, está bem explícito nas OCEPE (Silva *et al.*, 2016) como sendo um instrumento “flexível, interativo, aberto e incompleto” (p.15), o qual se pode, também, alargar ao 1.º CEB. Em nosso entender, as OCEPE (2016), expõe de forma clara que

Planear implica que o/a educador/a reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização. Planear permite, não só antecipar o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças, como também agir, considerando

o que foi planeado, mas reconhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagem não previstas, para tirar partido delas. Planear não é, assim, prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente, mas estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem (p.15).

No entanto, o processo de ensino-aprendizagem não é linear, uma vez que as diferentes etapas foram entendidas como multilaterais, isto é, não são estanques e estão articuladas entre si. Nesta perspetiva, Arends (1995) vem referir que “O currículo, tal como é publicado, é transformado e adaptado pelo processo de planificação através de acrescentos, supressões e interpretações e pelas decisões do professor sobre o ritmo, sequência e ênfase” (p.45). Assim, cabe ao educador/professor refletir sobre a intencionalidade educativa e adequá-la ao grupo de crianças, prevendo aprendizagens e organizando os recursos necessários.

Consequentemente, o aluno estagiário quando se depara com esta etapa/processo – **Planificação** - que sucede à uma observação e reflexão após observação - analisa um conjunto de documentos norteadores da educação que legitimam e guiam a ação pedagógica, quer como educador de infância quer como professor do 1.º CEB. Na Região Autónoma dos Açores, os estabelecimentos de educação, nomeadamente, os estabelecimentos de Educação Pré-escolar e de Educação Básica regem-se pelo Decreto Legislativo Regional n.º 17/2010/A de 13 de abril de 2010, que consagra o Regime de Criação, Autonomia e Gestão das Unidades Orgânicas do Sistema Educativo da Região Autónoma dos Açores. Assim sendo, e de acordo com este Decreto Legislativo Regional, no seu Anexo - Regime Jurídico da Criação, Autonomia e Gestão das Unidades Orgânicas do Sistema Educativo, o funcionamento das organizações escolares regem-se por documentos essenciais os quais constituem os instrumentos do processo de autonomia das escolas, como sendo: o projeto educativo escola/estabelecimento, o projeto curricular, o regulamento interno e o plano anual de escola/estabelecimento. Relativamente a estes documentos, Citemos Costa (1991)

**Projeto Educativo de Escola (PEE)**, que é um documento pedagógico executado pela escola em cooperação com a comunidade educativa, que determina a identidade da escola, pois o quadro legal em vigor é adaptado à escola e seu respetivo meio.

**Plano Anual de Atividades (PAA)**, contém a planificação das atividades do ano letivo vigente e no Projeto Curricular de Grupo/Turma.

**Projeto Curricular de Escola (PCE)**, incluído no PEE, é um documento que indica os métodos de desenvolvimento do currículo para que este seja o mais apropriado à escola.

**Regulamento interno (RI)**, estabelece as regras de comportamento, as obrigações e as responsabilidades dos participantes no processo educativo (pp. 29-31).

Para além dos documentos supracitados, que foram consultados e analisados, para poder refletir e planificar a nossa PP I e II as sequências didáticas, tivemos por base as temáticas providas da Educadora Cooperante (da Educação Pré-Escolar) e os conteúdos programáticos indicados pela Professora Cooperante do 1.º Ciclo. Também, tivemos em linha de conta, o Currículo Regional de Educação Básica (CREB), as Metas de Aprendizagem e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), sendo que para Alvarenga (2011, p. 47) é necessário “conhecer a metodologia mais adequada às características das disciplinas”, bem como, “conhecer o contexto social dos seus alunos”. Assim sendo, a planificação dos conteúdos programáticos é uma das atividades mais importantes do educador/professor, prevalecendo sempre o bom senso e a experiência numa mais-valia para superar situações que possam surgir no quotidiano escolar.

Atualmente, tendo por base a nossa experiência enquanto alunos estagiários e a bibliografia referenciada, podemos aferir que *planificar* é um processo que está orientado para a ação, “*pré-ativo*”, onde se pensa a prática e estão refletidas as decisões do planificador. A planificação é um dos principais pilares da prática pedagógica que contribui para o sucesso do processo ensino-aprendizagem, uma vez que permite ao docente fazer uma previsão do que poderá ser a sua aula, definindo o conjunto de objetivos, conteúdos, experiências de aprendizagem bem como a sua avaliação. Exige do educador/professor uma reflexão sobre a sua prática, o que pretende com ela, quais os objetivos a atingir, consciente de que a sua ação será determinante na apreensão dos conhecimentos e no saber dos seus alunos.

## **Avaliação**

A *avaliação* faz parte do percurso de formação de qualquer futuro educador/professor, constituindo-se como uma competência a ser adquirida e/ou desenvolvida durante a sua formação, que deverá ser inerente e contínua à ação educativa.

De acordo com Stufflebeam (1971, cit. in Rosales, 1992, p.24), a avaliação tem como finalidade melhorar o ensino. Esta inicia-se com a identificação das necessidades e só após ocorre a execução dos programas de avaliação que se devem focar no processo ao invés dos resultados. Todavia, uma avaliação acerca da própria avaliação é crucial. Nas palavras do autor,

A avaliação é o processo de identificar, obter e proporcionar informação útil e descritiva acerca do valor e do mérito das metas, da planificação, da realização e do impacto de um objeto determinado, com o fim de servir de guia para a tomada de decisões, para solucionar os problemas de responsabilidade e para promover a compreensão dos fenómenos implicados (cit. in Rosales, 1992, p. 24).

Lopes e Silva (2012, p. 45) advogam que a avaliação tem o papel de orientar o processo de ensino-aprendizagem do qual é imprescindível distinguir *avaliar* de *classificar*. A *avaliação* deve contribuir para a compreensão da evolução das crianças e para a realização de estratégias específicas para o êxito das metas estabelecidas; enquanto a *classificação* tem uma finalidade seletiva, visto que atribui uma posição numa escala própria que pode originar a exclusão das crianças. Os autores referem que a avaliação tem sido utilizada para rotular as crianças em vez de lhes ceder apoios na compreensão das suas dificuldades e os recursos necessários para superá-las.

Neste sentido é perentório que os docentes tenham consciência que a avaliação não deve ter apenas como fator de relevo os resultados obtidos, mas sim, ter em consideração todo o percurso realizado com prudência nos momentos de avaliação de maneira a evitar que as crianças se sintam excluídas e sem identidade.

Durante o nosso estágio, aquando da PPI e II, não nos cingimos apenas à observação direta (realizada diariamente) com os diferentes grupos de crianças, mas também, realizámos análise documental dos desenhos, das fichas de trabalho e aplicação de um inquérito aos alunos do 1.ºCEB aquando da realização de atividades na aula de EF, entre outros, os quais nos permitiu perceber melhor as dificuldades, as aptidões e as motivações de cada criança, do grupo no seu todo.

Durante todo o processo como alunos estagiários, futuros docentes, vimos que a avaliação é um processo de extrema importância, na medida que é através desta que se consegue conhecer melhor cada criança/grupo, diagnosticar as suas dificuldades e necessidades, bem como, tentar perceber as causas das dificuldades. Após, entendermos as lacunas do grupo equacionamos as estratégias que possam ajudar a ultrapassar as

dificuldades adequando, assim, todo o processo educativo às necessidades do grupo com vista ao pró-sucesso (Dias, 2009, p. 31).

Salientemos o Despacho Normativo n.º 98-A/92 de 20 de junho, que consagra o Sistema de Avaliação dos Alunos do Ensino Básico, como método de regular o ensino e dirigir o percurso escolar “(...) permitindo a recolha de informações e a tomada de decisões adequadas às necessidades e capacidades do aluno” (p. 2908-(2)). A avaliação apresenta um elemento essencial para uma prática educativa integrada em que a avaliação da aprendizagem engloba a **avaliação diagnóstica, formativa e sumativa**, a saber:

A avaliação diagnóstica ocorre no início do ano letivo ou quando necessário e manifesta diversos objetivos, sendo estes: estabelecer as estratégias de intervenção pedagógica ou estratégias que permitam ultrapassar as dificuldades das crianças, facilitar a integração escolar ou fornecer um suporte à orientação escolar e vocacional (Despacho Normativo n.º 98-A/92).

No que diz respeito à avaliação formativa, esta ocorre de forma regular e organizada, explora diversas ferramentas de recolha de informação ajustadas à aprendizagem e contextos e concede ao professor, aluno, encarregados de educação e a entidades legalmente autorizadas o direito aceder a informação sobre o decorrer da aprendizagem para que se realize a modificação de processos e estratégias (Despacho Normativo n.º 98-A/92).

Lopes e Silva (2012, p. 45), defendem que o professor nesta vertente da avaliação, avalia não só os resultados observados, bem como os progressos constatados no desenvolvimento individual da criança.

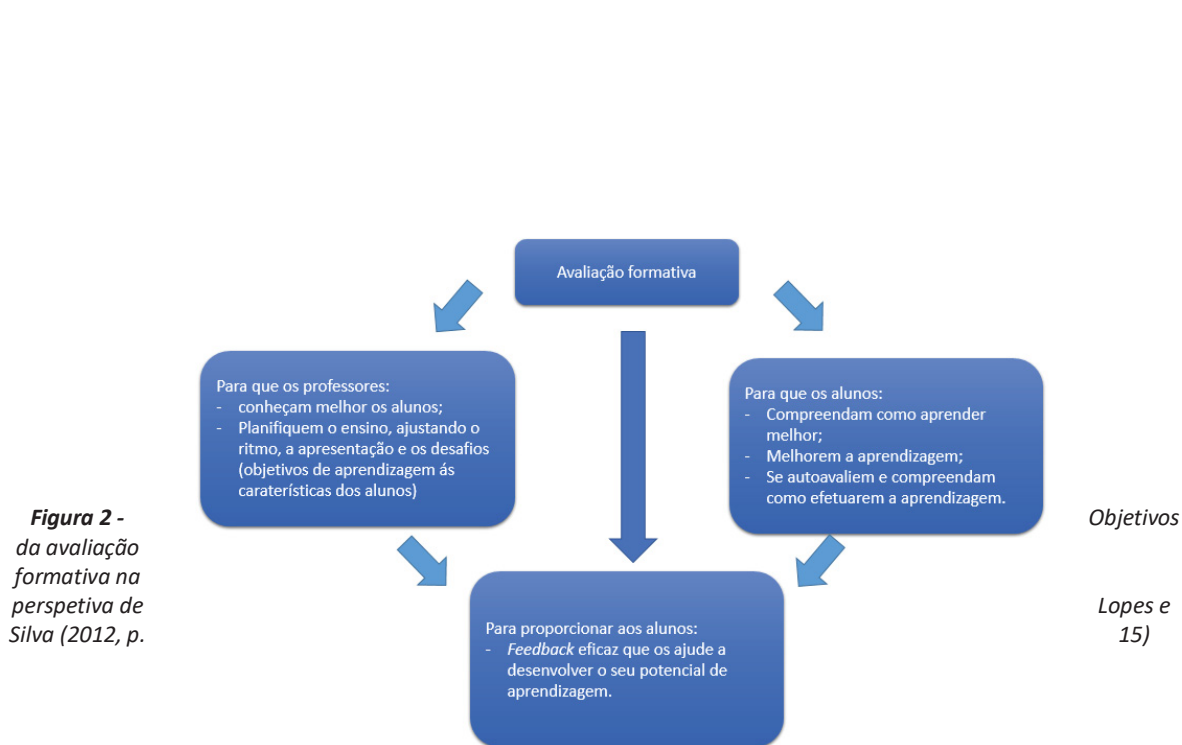
Rosales (1992) realça, o facto desta modalidade da avaliação focar-se no processo didático, e por ser um ponto de apoio para o refinamento do ensino-aprendizagem que visa o aumento das capacidades/competências dos alunos.

Quanto a avaliação sumativa, esta, resulta na conceção de um juízo global acerca da aprendizagem efetuada pelas crianças, com a intenção de classificar e de certificar essa mesma aprendizagem (Despacho Normativo n.º 98-A/92).

Enquanto alunos estagiários, nas nossas PP, quer no pré-escolar quer no 1.º CEB, demos privilégio à avaliação formativa, pois, esta “visa melhorar qualitativamente a

aprendizagem dos alunos e não quantificar essa aprendizagem. Fornece dados que possibilitam adequar o ensino às dificuldades de aprendizagens dos alunos e não classificá-los pelas aprendizagens conseguidas” (Lopes e Silva, 2012, p.13).

A figura 2, representa os objetivos da avaliação formativa, segundo a perspectiva de Lopes e Silva (2012, p. 13).



Neste entendimento, Lopes e Silva (2012), caracterizam a avaliação formativa como um processo realizado no início, durante e fim da aprendizagem, com a finalidade de ajudar pedagogicamente uma criança ou grupo de crianças através de diversos instrumentos, tais como questionários, grelhas de observação, escalas de apreciação e fichas de autoavaliação.

Tendo em conta esta perspectiva, a avaliação foi um fator vigente nos nossos estágios, sendo do tipo **diagnóstica** ou **formativa**, uma vez que nos era útil perceber em que nível se encontravam os nossos alunos/grupo, por forma a que as nossas estratégias e atividades respeitassem as necessidades e dificuldades dos mesmos.

No entanto, os registos escritos foram a forma mais fiel de avaliar e de obter um *feedback* das aprendizagens assimiladas (ou não) pelos alunos. Considerando as OCEPE (Silva *et al.*, 2016) é

através de uma avaliação reflexiva e sensível, o/a educador/a recolhe informações para adequar o planeamento ao grupo e à sua evolução, falar com as famílias sobre a aprendizagem dos seus/suas filhos/as e tomar consciência da sua ação e do progresso das crianças, para decidir como apoiar melhor o seu processo de aprendizagem (p.139).

## Reflexão

Entendemos, que o docente deve assumir-se como um profissional eticamente responsável, capaz de responder a várias questões, de solucionar problemas de forma eficiente e ser conhecedor das estratégias de ensino que mais se adequam aos seus alunos. Ora, deverá desenvolver a sua PP tendo uma postura **Reflexiva** e integradora, dado que, perante esta nova realidade e complexidade, é fulcral que o professor pense sobre a sua ação, legitimando a sua prática profissional, tornando-se mais consciente, responsável, autónomo e seguro no desempenho das suas funções.

Apraz-nos dizer que todo o educador/professor no desempenho da sua PP deverá não somente transmitir conhecimentos, mas, usualmente estar atento ao seu grupo/turma e refletir, com o objetivo de valorá-lo no seu conhecimento, quer social quer cultural, de escutá-lo como meio de (re)construção do seu ser e do seu saber. A reflexão assume-se como um meio para alcançar um fim, a emancipação e a melhoria da prática profissional “*prática reflexiva*” (Coutinho, 2009, p. 358).

Analogamente, queremos e podemos questionar o papel do “**professor reflexivo**”, a saber: O que será verdadeiramente um professor reflexivo?

Moreira (2001, p.65), advoga que “o professor reflexivo é o professor orientado internamente, isto é o professor que usa o seu conhecimento e valores para estruturar problemas e experiências por si mesmo, sem esperar diretivas dos outros”.

Neste sentido, a *reflexão* é um processo orientado para a ação, a qual se inicia mesmo antes da prática letiva propriamente dita, ou seja, o docente quando está a planificar a sua aula, está a refletir, está a tomar decisões sobre a sua ação futura (observação). Ao planificar o docente tem de saber o que pretende, verdadeiramente, para no final poder avaliar e refletir, de forma consistente, sobre a sua prática. A prática reflexiva permite que os professores se libertem de atos rotineiros, agindo de forma deliberada e intencional. Esta prática confere-lhes poder, uma vez que ao pensar e questionar a sua ação estão a tornar-se agentes ativos do seu conhecimento.

Neste entendimento, nós, como estagiários, fomos levados a fazer reflexões sobre as diversas vertentes educativas, ou seja, refletir sobre o processo de planificação, sobre as práticas e após as práticas, com o objetivo de melhorar a nossa ação educativa. Agora, é lícito afirmar a correlação existente entre as diversas componentes educativas que caracterizam o processo de ensino-aprendizagem, no qual verificamos a importância de observar para delinear e orientar a nossa ação, que através dela refletimos sobre as melhores estratégias e metodologias face à realidade com que nos deparamos. Isso permite-nos planear com maior rigor e adequação, bem como, deter uma maior coerência na e sobre a ação.

Porém, Alarcão (2008) vai mais longe, afirmando que um professor reflexivo promove um aluno reflexivo. A autora encontra um “paralelismo” mediado pela postura de um professor reflexivo e a consequência na formação de alunos reflexivos e autónomos sobre as suas próprias ações, em que “Educar para a autonomia implica fazer um ensino reflexivo que, por sua vez, se baseia numa postura reflexiva do próprio professor” (Alarcão, 2008, p. 187).

Em suma, podemos afirmar, que o ensino reflexivo requer uma permanente autoanálise por parte do educador/professor, o que implica uma abertura de espírito, análise rigorosa e consciência social. Após a reflexão, o educador/professor adota diferentes estratégias de intervenção, que visam promover e desenvolver capacidades e competências nas crianças, o que contribui para o desenvolvimento pessoal e social das mesmas.

A formação de profissionais mais completos contribui para uma melhoria do ensino, uma vez que ao questionarem e refletirem, não estão apenas a executar algo que lhes é imposto, sem contestar. De acordo com Moreira (2001), é preciso saber sobre o que refletir, como refletir e para quê refletir, como também, é necessário questionar a natureza, o seu conteúdo e a finalidade da reflexão.

No âmbito das reflexões realizadas por especialistas da área da educação, encontramos o evento realizado em Viseu, do qual se produziu um documento (Anibal, 2000) que ainda hoje é muito pertinente, por abordar refletir as questões de gestão do currículo nas primeiras idades (1.ºCiclo), especificamente um trabalho da competência do professor do 1.º ciclo que funciona, na maioria dos casos em monodocência.

Neste documento, há a referir que Roldão (2000, p. 22) alega que a “educação de infância apostaria no desenvolvimento da criança global e o 1.º ciclo marca, por oposição, a emergência da instrução, das aprendizagens sérias” referindo, contudo, que nestas fases os

alunos não devem adquirir conhecimentos muito especializados devendo ter um desenvolvimento com uma integração de áreas que lhes permita ter uma perceção e compreensão mais global dos conhecimentos (p. 28). Também nesta orientação e citado no mesmo documento temos Pacheco (2000) que refere “A prática de monodocência, tal como é concebida em sentido restrito, contribui desde há muitas décadas (...) para uma redução drástica do currículo real” (p. 54).

Em sintonia com o que foi mencionado por estes autores considerámos pertinente refletir no nosso tema de estudo uma escola mais orientada para as necessidades sociais da criança do século XXI, onde o lugar das Expressões e da Educação Física deve ser considerado, quer na sua especificidade, mas também no desenvolvimento e aprendizagem global, onde a interdisciplinaridade e o trabalho de projeto se tornam importantes.

### **1.2.Práticas facilitadoras e inovadoras de ação educativa com a Educação Física**

Nesta parte do relatório de estágio, iremos apresentar um desenvolvimento conceptual de suporte à área de Educação Física, incidindo uma especial atenção na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo. Num primeiro momento, referenciamos a importância desta área curricular no desenvolvimento global das crianças, na promoção das suas capacidades e das suas competências. Vamos dar a conhecer as vantagens que a organização dos ambientes de aprendizagem na área curricular da Educação Física, têm para promover na criança/aluno aprendizagens nos domínios motor, afetivo, cognitivo e social. De seguida, realçaremos a importância de três áreas de atividade das Expressões e Educação Física - Danças, Jogos e Lutas nas práticas educativas, como sendo facilitadoras e inovadoras. Iremos referir o contributo destas atividades quando implementadas educação pré-escolar e nos primeiros anos da educação básica, quer no domínio motor, potenciador de uma alfabetização nas práticas físicas, artísticas e desportivas, quer em aprendizagens mais globais de outros domínios de aprendizagem, tais como, a Matemática, Língua Portuguesa, Estudo do Meio/ Conhecimento do Mundo, Formação Pessoal e Social/ Cidadania, Expressões Artísticas, considerando uma organização interdisciplinar.

Se para Balcells & Aza (1995, p. 12) pela Educação Física podem-se criar experiências escolares que pela motricidade global inteligente facilitam a abordagem de outras realidades, através da interdisciplinaridade. De facto, para Pombo, Guimarães e Levy

(1994, p.13) por interdisciplinaridade deverá entender-se “qualquer forma de **combinação** entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objeto (...) A interdisciplinaridade implica, portanto, alguma **reorganização** do processo ensino/aprendizagem”

### 1.2.1. A Educação Física no currículo

A Educação Física é uma disciplina que promove o movimento do corpo e, em simultâneo, visa o desenvolvimento global do ser humano. Tal como todas as outras áreas curriculares, a Educação Física pressupõe um conjunto de objetivos fundamentais na formação dos alunos. É uma área que se liga à atividade física e que suporta um conjunto de exercícios de forma a desenvolver diversas capacidades que são indispensáveis para uma vida ativa e saudável.

Neste contexto, Neves (2002) refere que:

“A Educação Física (EF) nas escolas portuguesas é hoje uma questão de formação, de saúde e de cidadania. De formação pelo seu papel ao nível da formação de crianças e jovens em termos de estimulação e desenvolvimento das suas capacidades motoras, sócio-afetivas e cognitivas. De saúde face ao papel que o movimento assume na nossa vida e à necessidade de manter um estilo de vida ativo que se ganha pelos hábitos, atitudes e práticas desenvolvidas na escola. (...) De cidadania porque é a EF que pode proporcionar a todas as crianças e jovens uma diversidade de Atividades Físicas e Desportivas (...) a que algumas dificilmente teriam acesso.” (p. 34)

Mais recentemente em 2013, no *Official Journal of the European Union*<sup>1</sup> vêm expressas as recomendações do Conselho Europeu para a promoção da Atividade física em várias áreas , onde é mencionado o potencial da Educação Física para aumentar a consciencialização de crianças/ jovens da importância da Atividade Física na saúde, referindo-se a esta área curricular no ponto sete, onde referem “Physical education at school has the potential to be an effective tool to increase awareness of the importance of *Health Enhancing Physical Activity* (HEPA), and schools can be easily and effectively targeted to implement activities in this regard” (p. 354/1)

Atualmente em Portugal a Educação Física integra o currículo educativo durante mais de 12 anos, iniciando na Educação Pré-escolar incorporada na área de Expressão e Comunicação e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, designa-se como área da Expressão e

Educação Físico-Motora. Por isto, na Educação Pré-Escolar o educador deve seguir as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, e no caso do 1.º Ciclo do Ensino Básico, é uma situação mais complexa, pois há um programa mais extenso e aprofundado que foi definido pela Organização Curricular e Programas para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Na região autónoma dos Açores, desde 2011, contamos também com o Currículo Regional para a Educação Básica (CREB), que comporta algumas especificidades regionais. Sendo assim, esta área é portadora de uma série de princípios que são orientações globais para os educadores/professores planearem as suas aulas de forma a poderem desenvolver, de uma forma articulada e sustentada, uma série de aptidões e competências nos seus alunos.

Como tal, podemos ler no Currículo Regional para a Educação Básica que:

“... a Educação Física, enquanto área curricular, centra-se no valor educativo da atividade física pedagogicamente orientada para o desenvolvimento multidimensional e harmonioso do aluno e pode definir-se como a apropriação de conhecimentos e habilidades técnicas na elevação das capacidades do aluno e na formação de aptidões, atitudes e valores. Para tal, deverá ser proporcionada aos alunos atividade física adequada – intensa, saudável, gratificante e culturalmente significativa.” (CREB, 2011, p. 102).

#### 1.2.1.1. Orientações Curriculares na Educação Pré-Escolar

Quando as crianças começam o seu percurso académico entram para o Pré-Escolar, não são de todo “*Tabulas rasas*”, na medida em que já possuem alguns requisitos motores básicos e toda uma experiência de vida. Neste contexto, nas OCEPE apresentam a Área de Expressão e Comunicação como a única em que se distinguem diferentes domínios, que se incluem na mesma área por terem uma íntima relação entre si e constituírem formas de linguagem indispensáveis para a criança interagir com os outros, exprimir os seus pensamentos e emoções de forma própria e criativa, dar sentido e representar o mundo que a rodeia. Estas características levam a considerá-la uma área básica, pois incide em aspetos essenciais de desenvolvimento e aprendizagem, que permitem à criança apropriar-se de instrumentos fundamentais para a aprendizagem de outras Áreas, mas, também, para continuar a aprender ao longo da vida (OCEPE, Silva *et al.*, 2016, p.46).

Os domínios que fazem parte da Área de Expressão e Comunicação são os seguintes: **Domínio da Educação Física**, que privilegia uma abordagem global não especificando componentes. **Domínio da Educação Artística**, que, tendo perspetivas e estratégias

comuns, engloba diferentes linguagens, cuja especificidade determina a introdução de quatro subdomínios: Artes visuais, Dramatização, Música e Dança. **Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**, que considera não só a íntima relação e a complementaridade entre estes dois tipos de aprendizagem da língua, mas também a sua especificidade, levando a apresentá-los separadamente, com a indicação das respetivas componentes. **Domínio da Matemática**, onde são consideradas quatro componentes que integram as aprendizagens a realizar neste domínio.

Refletindo sobre a criança que ingressa no Pré-escolar, com o conjunto de saberes e competências adquiridas e/ou desenvolvidas fruto das suas vivências, Ferraz *et al.* (2011, p.45) referem a importância desta Área, na medida em que permite a integração e o desenvolvimento pleno das capacidades humanas, pois busca a humanização em todas as dimensões, ou seja, procura valorizar valores tais como: amor, empatia, intuição, sensibilidade e inteligência sentimental. Importa que a criança possa conseguir relacionar-se e comunicar com os outros, encontrar diversas maneiras de conseguir expressar os seus sentimentos, pensamentos e emoções através da sua imaginação e criatividade mostrando a pessoa que é. Nesta sequência, as Expressões Artísticas e a Educação Física devem permitir que a criança se exprima livremente, exteriorizando os seus sentimentos, as suas ideias, as suas emoções, pois ao expressar-se livremente adquire não só mais autoconfiança, como se torna mais responsável, mais cooperante, mais confiante no relacionamento com os outros.

No âmbito do tema do relatório, iremos fazer foco nos Domínios da Educação Física e da Educação Artística. O primeiro refere-se ao desenvolvimento e domínio do seu próprio corpo, pretendendo usá-lo como recurso para uma relação com o espaço e com os outros. O segundo reforça as diferentes linguagens artísticas de forma a enriquecer as possibilidades de expressão e comunicação da criança (Silva *et al.*, 2016, p.51).

O domínio da Educação Física relaciona-se ainda com diversas Áreas, a dizer: Formação Pessoal e Social, Conhecimento do Mundo, pois contribui para o desenvolvimento da independência e autonomia das crianças, constituindo ainda uma ocasião de promover estilos de vida saudável, fomentando a prática regular do exercício físico e o contacto com a natureza. Articula-se ainda com outros domínios da Área de Expressão e Comunicação, estando relacionada com a Educação Artística, nomeadamente com a **Dança** e a Música, pois favorece a vivência de situações expressivas e de movimento criativo utilizando imagens, sons, palavras e acompanhamento musical. Tem ainda ligação com a Linguagem

Oral (identificação e designação das diferentes partes do corpo) e com a Matemática (representação e orientação no espaço). As OCEPE reforçam que a Educação Física é também um espaço privilegiado de brincar – **Jogar** - em que o/a educador/a cria condições de exploração livre do espaço e do movimento, permitindo que a criança invente os seus movimentos, tire partido de materiais, coloque os seus próprios desafios e corra riscos controlados, que lhe permitam tornar-se mais autónoma e responsável pela sua segurança. Também os jogos com regras, progressivamente mais complexas (onde podem ser inseridas as **Lutas**), são ocasiões de desenvolvimento da coordenação motora e de socialização, de compreensão e aceitação das regras e de alargamento da linguagem, proporcionando, ainda, uma atividade agradável que dá prazer às crianças (Silva *et al*, 2016, p.49).

A Dança, integrada na Educação Artística, como as Artes Visuais, a Dramatização e a Música, é um dos meios de enriquecer as possibilidades de expressão e comunicação das crianças. Estas diferentes formas de expressão não são, em geral, desconhecidas para as crianças, que, antes de entrarem para o jardim de infância, já tiveram oportunidade de desenhar, pintar, cantar, dançar, .... Porém, uma progressiva apropriação dessas linguagens implica um processo educativo, que incentive um gradual conhecimento e domínio de instrumentos e técnicas, o que pressupõe não só a expressão espontânea das crianças, como também a intervenção do/a educador/a (Silva *et al.*, p.51). É neste sentido que Condessa (2006) acrescenta que as “experiências e vivências da criança, na relação no e/ou movimento, resultam na consciencialização progressiva do seu corpo em ação, nas mais variadas situações de motricidade” (p. 41). Assim, as crianças ao executarem diversos exercícios que envolvem a psicomotricidade, vão, aos poucos, tomando consciência de si e, ao utilizarem o seu corpo, vão apercebendo-se das suas potencialidades e limites. Para além disso, os momentos de Educação Física também promovem a interação com os outros, contribuindo, deste modo, para desenvolverem as competências transversais e a formação de conceitos. Na perspetiva de Condessa (2006)

“As atividades devem ser organizadas permitindo uma alternância entre: a liberdade e o controlo; a participação de cada criança individualmente ou em grupo; a estimulação e o reconhecimento de novas formas de movimento e a repetição de exercício; as situações de experimentação motora e as de aquisição e aperfeiçoamento de habilidades motoras.” (p. 21)

Sendo assim, entendemos que o trabalho a desenvolver pelo educador tem de promover o despertar das potencialidades das crianças, relativamente às suas capacidades de

produzir movimentos e do conhecimento que têm de si, estimulando-lhes as habilidades perceptivo-motoras e o aperfeiçoamento destas, e também, um aspeto muito importante nos casos de participação em grupo, em que este, efetivamente, pela interação uns com os outros, faculta às crianças a oportunidade de aprenderem a controlar as suas emoções e a cooperarem como os colegas.

#### 1.2.1.2. Programa do 1º. Ciclo do Ensino Básico

Os períodos críticos das qualidades físicas e das aprendizagens psicomotoras fundamentais situam-se até ao final do 1.º Ciclo. A falta de atividade apropriada traduz-se em carências frequentemente irremediáveis. Por outro lado, o desenvolvimento físico da criança atinge estádios qualitativos que precedem o desenvolvimento cognitivo e social. Estas evidências justificam a importância crucial desta Área, no 1º. Ciclo, como componente inalienável da Educação. Podemos afirmar que a Educação Física no 1º. CEB surge a um nível mais complexo, quando comparado com a proposta das OCEPE da EPE. Existem programas individuais norteadores dos processos de ensino-aprendizagens respetivos a cada uma delas, como se encontra evidenciado na Organização Curricular e Programas para o 1º. CEB, na sua 4.ª Edição (OCP-1CEB) - Expressão e Educação Físico-Motora (OCP-1CEB, p. 35).

O programa é uma referência fundamental para o desenvolvimento global dos alunos, na valorização da motricidade com estimulação das capacidades, construção e aperfeiçoamento das aptidões, além disso, apresenta e organiza objetivos em termos de competências motoras a realizar por todos os alunos, no final de cada ano de escolaridade, apesar de cada professor adotar as suas estratégias de ensino. Os objetivos gerais comuns a todos os blocos, que dizem respeito às capacidades, atitudes e valores a desenvolver no conjunto dos quatro anos são (OCP-1CEB, p. 39):

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

Segundo o mesmo programa (OCP-1CEB, pp: 41-61), organiza os objetivos em 8 blocos, sendo um deles opcional, são eles:

- Bloco 1 – Perícia e manipulação (para o 1.º e 2.º ano de escolaridade);
- Bloco 2 – Deslocamentos e equilíbrios (para o 1.º e 2.º ano de escolaridade);
- Bloco 3 – Ginástica (para o 3.º e 4.º ano de escolaridade);
- Bloco 4 – Jogos (para os quatro anos de escolaridade);
- Bloco 5 – Patinagem (para o 3.º e 4.º ano de escolaridade);
- Bloco 6 – Atividades rítmicas expressivas (para os quatro anos de escolaridade);
- Bloco 7 – Percursos na natureza (para os quatro anos de escolaridade);
- Bloco 8 – Natação (opcional).

De seguida, referenciamos os objetivos específicos de cada bloco, destacando a negrito os blocos que se prendem diretamente com a temática das atividades desenvolvidas, nas nossas práticas pedagógicas do 1.º Ciclo, no âmbito do tema de estágio (Jogos, Dança e Lutas), uma vez que são parte importante das capacidades e competências a desenvolver pelos alunos (OCP-1CEB, p: 41-59):

- **Perícia e Manipulação**: realizar ações motoras básicas com aparelhos portáteis, segundo uma estrutura rítmica, encadeamento ou combinação de movimentos, conjugando as qualidades da ação própria ao efeito pretendido de movimentação do aparelho (i.e., no nosso estágio valorizámos Lutas - *Kickboxing*).
- **Deslocamentos e Equilíbrios**: realizar ações motoras básicas de deslocamento, no solo e em aparelhos, segundo uma estrutura rítmica, encadeamento, ou combinação de movimentos, coordenando a sua ação para aproveitar as qualidades motoras possibilitadas pela situação (i.e., no nosso estágio valorizámos Jogos vários – Gato e Rato; Dança – Marcha de São João e Lutas - *Kickboxing*).
- **Ginástica**: realizar habilidades gímnicas básicas em esquemas ou sequências no solo e em aparelhos, encadeando e ou combinando as ações com fluidez e harmonia de movimento.
- **Jogos**: participar em jogos ajustando a iniciativa própria, e as qualidades motoras na prestação, às possibilidades oferecidas pela situação de jogo e ao seu objetivo, realizando habilidades básicas e ações técnico-táticas fundamentais, com oportunidade e correção de movimentos (i.e., no nosso estágio valorizámos jogos vários – Gato e Rato).

- Patinagem: patinar com equilíbrio e segurança, ajustando as suas ações para orientar o seu deslocamento com intencionalidade e oportunidade na realização de percursos variados.
- **Atividades Rítmicas e Expressivas**: combinar deslocamentos, movimentos não locomotores e equilíbrios adequados à expressão de motivos ou temas combinados com os colegas e professor, de acordo com a estrutura rítmica e melodia de combinações musicais (i.e., no nosso estágio valorizámos Dança – Marcha de São João).
- Percursos na Natureza: escolher e realizar atividades apropriadas em percursos na natureza, de acordo com as características do terreno e os sinais de orientação, colaborando com os colegas e respeitando as regras de segurança e preservação do ambiente.
- Natação (opcional): criar situações de exercício ou de jogo, em pé na piscina, utilizando objetos vários flutuantes e submersos e nadar um percurso num estilo a definir. Este é um bloco opcional porque a maioria das escolas não dispõe de condições necessárias para sua prática.

Tendo por base os objetivos definidos em cada bloco, o professor consegue planificar diversas atividades que contribuem para o desenvolvimento global dos seus alunos. O professor pode gerir a aplicação deste programa em função dos alunos e das condições que a escola oferece.

De forma sumária, podemos referir ainda que as Danças/Jogos de Roda que integram as atividades ritmo-expressivas, assim como, as Lutas, que podem integrar os deslocamentos e equilíbrios e o Jogo são contempladas, direta ou indiretamente no programa da Educação e Expressão Físico-Motora, permitindo que no 1.º CEB se trabalhem formas organizadas de movimento corporal, com a finalidade de desenvolver e/ou adquirir competências ao nível da motricidade e da atitude. O movimento pela Dança, Lutas e Jogos - são meios/estratégias que o professor poderá apresentar às crianças, com o intuito destas desenvolverem movimentos cada vez mais complexos, tendo por base **práticas facilitadoras e inovadoras de ação educativa com a Educação Física**. Assim, como refere Condessa (2009)

“... aos educadores e professores que lecionam a Educação Física na infância caberá a delicada tarefa de garantir o enriquecimento do seu património motor e cultural, que visa em simultâneo os domínios de desenvolvimento individual e coletivo. No primeiro, almejando

uma melhoria do seu desempenho nos movimentos e, no segundo, a capacidade para ser um cidadão equilibrado, responsável, que vivenciou a cultura lúdica da infância e é conhecedor da sua cultura.” (p. 37).

O objetivo da realização de atividades corporais é, para além de melhorar a condição física e aspetos colaterais a esta, promover o bem-estar e saúde, proporcionando um equilíbrio psicológico e de responsabilidade para com as suas ações motoras.

### 1.2.2. A Dança nas práticas educativas

Neste ponto será feita uma pequena análise acerca da Dança ou Atividades rítmicas expressivas no contexto da EPE, bem como do 1.º CEB. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva *et al.*, 2016, p. 18), “a educação pré-escolar cria condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, na medida em que promove a sua auto-estima e auto-confiança e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos”. Neste sentido, um dos objetivos da educação de infância é “desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo” (Silva *et al.*, 2016, p. 21). Ou seja, é fundamental desenvolver a expressão nas crianças, através de diversos tipos de linguagens, como por exemplo, pelas atividades que envolvem o ritmo e a expressividade corporal, como é o caso da Dança. Relacionadas com a Dança na educação pré-escolar, estão a Educação Física e as Expressões Dramática e Musical. Relativamente à Educação Física, tendo em conta o desenvolvimento motor de cada criança, a EPE deve proporcionar ocasiões de exercício da motricidade global e também da motricidade fina, de modo a permitir que todas e cada uma aprendam a utilizar e a dominar melhor o seu próprio corpo. No que diz respeito à Expressão Dramática, esta é “(...) um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outro(s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais”. E, no que concerne à Expressão Musical, esta “(...) assenta num trabalho de exploração de sons e ritmos, que a criança produz e explora espontaneamente e que vai aprendendo a identificar e a produzir (...)” (Silva *et al.*, 2016, p: 58-63).

No 1.º ciclo as Atividades rítmicas expressivas, segundo as orientações programáticas, consistem em “combinar deslocamentos, movimentos não locomotores e equilíbrios adequados à expressão de motivos ou temas combinados com os colegas e professor, de acordo com a estrutura rítmica e melodia de composições musicais” (OCP-1CEB, s/d., p. 57). Ou seja, são atividades que envolvem o movimento corporal, o equilíbrio, o ritmo e a música.

Desta forma, nas Atividades rítmicas e expressivas pretende-se (OCP-1CEB, s/d.)

Estimular os alunos a conhecer formas expressivas de pensar, perceber e compreender, a partir da atividade física de se mover (...) o movimento humano está fortemente impregnado de significados e emoções, mostra-nos os valores, as atitudes, as crenças de uma cultura através da produção física de ações, gestos e posturas. (...). Os elementos fundamentais que sustentam o saber da Dança, enquanto forma de conhecimento, sejam eles antropológico, social, psicológico, político ou artístico, e que nesta perspetiva deverão ser vividos pelos alunos em níveis progressivos de complexidade e interação, ao longo dos anos de escolaridade, convergem para aquilo que é a matéria intrínseca e essencial desta arte: o corpo, como instrumento de aprendizagem e construção de linguagem coreográfica (pp: 183-184).

#### 1.2.2.1.A expressão e a comunicação da criança pelo movimento corporal: a Dança

*“Nada se encontra separado de nada, e o que não fores capaz de compreender no teu corpo, não o compreenderás em mais parte alguma.”*

(Berge, s/d, p. 11).

A criança vai progressivamente controlando o seu corpo, e com o movimento vai tomando consciência das suas limitações e relações, sendo este um instrumento fundamental no processo de desenvolvimento e aprendizagem. De acordo com Nanni (2002, p.10) “(...) o movimento constitui parte fundamental da vida humana: ... o homem necessita de um

mundo de movimento para manter-se orgânica e emocionalmente sadio”, sendo a “essência da vida”. Nesta perspectiva a exploração de diferentes movimentos permite tomar consciência dos diferentes segmentos do corpo, das suas possibilidades e limitações, facilitando a progressiva interiorização do esquema corporal.

Assim, para esta autora “... a Educação pelo movimento facultado pela Dança/Educação constitui fator essencial e efetivo para que o ser humano desenvolva suas capacidades, habilidades e integralmente suas potencialidades” (2002, p.10). Para Nanni o movimento é caracterizado por ter padrões motores, ação dramática (gestos), pantomimas e danças, sendo a sua principal finalidade estabelecer, na pessoa, uma ligação física, mental e emocional. Esta ligação apresenta várias vantagens, como por exemplo: o desenvolvimento da expressividade; o melhoramento nas relações; o desenvolvimento pessoal e a libertação de tabus. Do mesmo modo na sua forma mais simples da infância de dança, as “Rodas e os Jogos Cantados” para Batalha (1999, p. 129) “...pertencem a um universo infantil, e muito poderoso de comunicabilidade através da materialidade do corpo”.

Sendo assim, é importante dar oportunidade a todos os alunos de se expressarem, principalmente àqueles mais introvertidos ou com “menos aptidões” no que diz respeito ao movimento corporal, para que, desta forma, se possam desinibir e relacionar-se com os colegas e consigo próprios. Nanni (2002, p. 120) acrescenta que “movimentar-se livremente é exprimir os nossos sentimentos mais ocultos, comunicar o que pensamos, mas que não sabemos dizer, reencontrar o contacto com a natureza e os outros, realizar um pouco a nossa necessidade de autenticidade”. Ou seja, o movimento é uma forma de comunicação e relação com o meio e com os outros, sendo essencial para o desenvolvimento multidimensional.

Como já foi referido, uma das grandes potencialidades do movimento é a dança, sendo esta de grande importância para o ser humano, nomeadamente para a criança. Pode-se dizer que a Dança não só faz parte do “(...) esquema adaptativo do homem (...)” mas também é um reflexo social, na medida em que age nas relações sociais, recebendo influências das mesmas (Nanni, 2002, p. 22). Ainda nesta ordem de ideias, é de referir que o corpo – na relação com o espaço, com os objetos e com os outros – ajuda no desenvolvimento das relações afetivas (Nanni, 2002, p. 26). Sendo assim, o conhecimento do nosso próprio corpo é essencial para o movimento, como também para as interações. Ou seja, dançar torna-se uma atividade com maior valor quando a criança expressa as suas emoções e sentimentos, podendo também apelar à imaginação e à criatividade.

#### 1.2.2.2. Aprender com a dança: Movimento, Dança e Aprendizagem

Na sequência do ponto anterior, a Dança enquanto processo de educação em arte propicia a interação entre a criança, o grupo nas suas relações sociais, e desenvolve-a nos domínios social e cultural, psicológico, emocional e racional. Assim, neste contexto Silva *et al* (2016, p.45) aditam que nas OCEPE é notório o incentivo, ao educador, na abordagem destas práticas. Referem que o educador deve ensinar não só a criança a adquirir passos de dança, aperfeiçoando a sua técnica corporal e expressiva, como também deverá ensiná-la a vivenciar várias experiências de diferentes estilos de dança, estimulando o aluno a apreciar e interpretar expressivamente os movimentos observados. Já as OCP-1CEB (s/d., p. 14), dão indicação ao professor para ensinar os gestos técnicos dos movimentos corporais, em trabalho individual e em grupo, explorando e incentivando pouco a pouco as crianças a expressarem-se através das suas emoções. Assim exemplificam tipos de movimentos locomotores e não locomotores que o professor deverá explorar.

Reitera-se que é na educação infantil (Pré-Escolar e 1.º Ciclo) que se acentua o processo de desenvolvimento motor da criança pelo que é de extrema importância o papel que a Educação Física assume a este respeito. Através de atividades onde as crianças têm a possibilidade de criar, inventar e descobrir movimentos utilizando o seu próprio corpo, além de se potenciar o seu enriquecimento motor está-se, simultaneamente, a contribuir para o seu desenvolvimento em áreas de especial relevância, entre as quais, a psicomotora, a sócio afetiva e a cognitiva. Contudo, o desenvolvimento integral da criança exige que os educadores/professores sejam capazes de selecionar as atividades adequadas, organizar o espaço em que as mesmas vão decorrer e reunir os materiais necessários para a sua concretização, sem nunca descurar das necessidades específicas de cada criança. Além de possibilitar o desenvolvimento dos vários domínios da criança, com reforço no domínio físico-motor, as Expressões Artísticas e Físico-motoras constituem-se também como uma área com grande potencial no desenvolvimento transversal do currículo e, por isso, como facilitadora de aprendizagens em todas as outras disciplinas.

Na Educação Física podemos também fazer a interdisciplinaridade dentro do seu currículo interno, associando as aprendizagens dos movimentos básicos (deslocamentos e

equilíbrios, perícias e manipulações) às ordens de outras áreas de atividade, como é o caso das Danças e dos Jogos (e também os jogos de lutas), que também se articulam entre si.

Através destas atividades, Batalha (2009) refere que são uma “... forma de movimento que põe em correlação sensações musicais, respostas motoras e verbais próprias de uma infância, pela sua simplicidade” (...) “São uma matéria viva e algo que a criança conhece e que lhe pertence e pode ser constantemente explorada e transformada na criança” (p.131) e para esta autora, permite:

- Desenvolver o vocabulário motor e gestual básico
- Desenvolver o vocabulário verbal
- Atuar ao nível da análise dos elementos constitutivos
- Estimular noções elementares de ritmo
- Promover a compreensão da evolução no espaço e no tempo
- Proporcionar formas originais de comunicação
- Estimular formas criativas de organização das atividades estruturais
- Favorecer a socialização (p.131)

Com a falta de formação nesta área e sendo pouco explicado como trabalhar estas áreas, por vezes os educadores/ professores não se sentem aptos a realiza e abandonam estas áreas, não as beneficiando nas aprendizagens dos seus alunos. Condessa e Anastácio (2016) referem num estudo realizado sobre a relação deste tipo de atividades com as questões de género, que “Na escola as atividades que exploram mais a sensibilidade, a estética, a expressão corporal, tais como a Dança e a patinagem artística, são quase totalmente esquecidas” (p. 97). Neste sentido, as autoras sugerem que “se opere uma mudança no (s) programa(s) curricular(es), com conteúdos que incorram para uma prática de atividade física menos tradicional e mais flexível, requerendo atividades culturais e artísticas” (p. 97), de forma a cativar e a motivar o interesse das crianças/alunos na prática das mesmas.

De referir que a Dança pode ser entendida como sendo a utilização dos mais variados movimentos em junção com o ritmo de uma música, fazendo com que as crianças adquiram o gosto pela mesma por ser algo que a grande maioria considera “divertido”. Quando as crianças estão a fazer algo que gostam e que lhes deixa felizes, automaticamente adquirem uma maior facilidade na aquisição de tais conhecimentos.

Neste contexto, falemos agora de uma das atividades promovidas na nossa prática a “Marcha” que integrada nas danças rítmicas de roda, cumpre as intenções anteriormente

descritas. Esta tem como intenção promover o encontro entre o contexto histórico cultural das crianças com a infância dos seus pais e de seus professores, na qual tudo isto se fazia presente. Dar as mãos e cantar uma música com características próprias, com melodia e ritmo equivalentes à cultura local, letras de fácil compreensão, temas referentes à realidade da criança ou ao seu universo imaginário e geralmente com coreografias, são imprescindíveis não só porque resgatam a cultura local, mas porque proporcionam divertimento, coletividade e prazer. Nesse sentido, pode ser entendida como uma atividade que põe o sujeito em contato com a cultura. A Dança torna possível o estabelecimento da relação social necessária para os processos de significação. Dá ao sujeito a possibilidade de ser reconhecido pelo outro e pelos outros. Segundo Marques (2005, p. 98), a linguagem da dança é uma área privilegiada para que possamos trabalhar, discutir e problematizar a pluralidade cultural em nossa sociedade.

A Marcha, adaptada às condições motoras individuais a cada dançarino, pode ser utilizada para ampliar o conhecimento acerca da linguagem do movimento, e para servir de instrumento facilitador para a descoberta de habilidades motoras específicas. Por tudo, pode-se dizer que a Dança, em qualquer de suas vertentes, tem uma grande importância educativa, na medida em que fornece diversas vantagens à criança, como por exemplo (Marques, 2005):

- “contribui para a **formação total do indivíduo**, na medida em que atua sobre toda a sua estrutura bio-psico-socio-motora”;
- “permite e motiva a **satisfação das necessidades de expressão**, dado que a sua ação tem como finalidade principal a atuação expressiva, seja ela de manifestação pessoal ou comunicativa”;
- “tem **valor social**, na medida em que fomenta toda a interligação com outro, com outros e com os padrões e terminologia simbólica da cultura em que a criança vive” (p. 101).

Sendo assim, a Dança assume importância, porque se torna num veículo privilegiado para aquisição de conhecimentos e de capacidades úteis para o desenvolvimento harmonioso e equilibrado.

### 1.2.3. O Jogo nas práticas educativas

Neste ponto iremos focar o Jogo como conteúdo de Educação Física mas também como recurso de ensino – aprendizagem, uma vez que, no decorrer de algumas intervenções

educativas procurámos debruçar-nos sobre a forma como a aprendizagem se fazia através do jogo, evidenciando a importância do Jogo, do lúdico e do brincar, quer na aquisição de novas aprendizagens, quer na sua consolidação, quer ainda como um fator de motivação para a aprendizagem. Assim, pretendemos durante a implementação das atividades com jogos explorar situações de Jogo na Educação Física e em diferentes áreas do currículo e entender as potencialidades do Jogo, quando utilizado como instrumento de aprendizagem e socialização da criança, ou seja, entender o seu contributo para o desenvolvimento de determinadas competências. Porém, antes teceremos algumas considerações gerais sobre o jogo (conceitos e teorias), evidenciando a sua importância no processo de aprendizagem das crianças.

#### 1.2.3.1.O Jogo e o Brincar: conceitos e teorias

*“Brincar é arriscar, é experimentar de novo, é aventurar-se, é exprimir emoções, é assumir a infância na sua íntegra.”*

(Silveira & Cunha, 2014, p. 52)

“O comportamento lúdico tem uma dimensão ancestral independente da cultura ou da situação geográfica.” (Neto, 2009, p.19). O jogo assim como a brincadeira são atividades lúdicas que fazem parte de todas as sociedades e são maioritariamente as atividades preferidas das crianças, às quais elas aderem com muita facilidade e entusiasmo. Daí que, e de acordo com Neto (2009, p. 20), seja fundamental que a criança brinque em casa, na escola ou na rua, pois é um investimento garantido de saúde física e mental na vida adulta, e invista muito tempo de jogo na infância, por este ser uma ferramenta de aprendizagem e adaptação a situações inesperadas e imprevisíveis, tanto de natureza motora, como social e emocional.

De acordo com Friedmann (2002, cit. em Moreira, 2004, p. 61), a brincadeira é uma atividade não estruturada e está associada a comportamentos espontâneos, em que as crianças decidem as suas brincadeiras e utilizam de uma maneira geral brinquedos, enquanto o jogo é visto como uma brincadeira, com objetos ou não, em que são utilizadas regras e onde as crianças normalmente interagem com os outros. As brincadeiras são então as atividades espontâneas e o jogo atividades tendencialmente estruturadas, pautadas e metódicas. No entanto, ambas fazem parte do dia a dia das crianças e constituem formas dominantes da atividade infantil, desempenhando um importante papel quer na vertente lúdica, quer na vertente educativa e devendo ser vistas como atividades fundamentais para o desenvolvimento das crianças. Condessa (2009, p. 44) refere que “As brincadeiras das

crianças evoluem desde os movimentos mais espontâneos, em que as crianças expressam sensações ou emoções (...); aos movimentos mais organizados, em que as crianças seguem normas e regras”.

Como a brincadeira é espontânea e surge quase por instinto, então ela é anterior ao jogo. “Podemos dizer que antes de aprender a jogar as crianças começam a brincar e que a ideia de brincar parece incluir a ideia de jogar” (Moreira, 2004, p. 62). Como refere Bishop (1991:44, cit. em Moreira, 2004, p. 62) “... a noção de ‘jogo’ é mais restrita que a de ‘brincar’”. Também Rixon (1981, cit. em Barbeiro, 1998, p. 12) partilha da mesma opinião considerando que “ um jogo consiste em brincar segundo determinadas regras ”. Para exemplificar a sua perspectiva o mesmo autor refere que

“ andar pelo parque aos pontapés numa bola constitui uma brincadeira – adicionando-se regras de como e onde se pode pontapear a bola e introduzindo objetivos precisos e variados para os pontapeares (como, por exemplo, fazer a bola entrar no espaço de uma baliza delimitada por dois postes e uma trave) transforma-se essa atividade num jogo” (p. 13).

Uma das características do jogo e que é comum às várias definições de jogo é a existência de regras, pois “ as regras têm como finalidade organizar algo que, de outro modo, entregue apenas ao acaso, constituiria o caos” (Barbeiro, 1998, p. 12). No entanto, tal como refere Rino (2004, p. 18), o jogo pode possuir também o elemento acaso ou sorte, havendo jogos onde apenas o acaso interfere, como no jogo do “Bingo” e da “Lotaria”.

Outros jogos dependem do acaso e das opções que o jogador toma, são os jogos combinados, como os jogos de cartas, em que o acaso apenas se verifica quando o jogador recebe as cartas, dependendo o resultado das estratégias a adotar pelo jogador. Outros ainda são os deterministas, que seguem apenas uma sequência lógica, ou seja, dependem apenas das estratégias a adotar pelos jogadores, como o jogo do xadrez.

Pereira e Neto (1997, p. 15), a partir das respostas dadas pelas crianças (questionário), no estudo que efetuaram sobre as práticas de lazer das crianças dos 3 aos 10 anos, enunciaram as seguintes categorias: *atividades de faz-de-conta* (práticas de simulação, como brincar às casinhas, médicos...); *atividades naturais* (correr, saltar, trepar, baloiçar, lutar...); *atividades de equilíbrio dinâmico* (inclui práticas como, andar de bicicleta, skate, patins...); *atividades lúdico desportivas* (engloba os desportos coletivos com bola); *jogos de perseguição* (engloba jogos de corrida e perseguição, como as caçadinhas, toca e foge...); *atividades de coordenação de movimentos* (enquadram-se aqui as atividades de salto, saltar

à corda, ao elástico, à macaca...); *jogos didáticos* (práticas que englobam tanto o desenvolvimento social como o desenvolvimento intelectual, ou seja, jogos de construção e articulação de peças, como, legos, blocos, puzzles, loto...); *atividades artísticas* (práticas ligadas à vida artística, como pintar, ouvir música, cantar, tocar instrumentos, representar...); *atividades de biblioteca e computador* (aqui incluem-se atividades como, ler, contar e ouvir histórias, escrever e desenhar, jogos de computador e eletrónicos...); *outras práticas* (todas as atividades que não são contempladas nas anteriores, como pescar, contar anedotas, apanhar grilos...).

Também Condessa e colaboradores (2008, p 33) apresentaram nove categorias de jogo para a infância: *atividades e jogos de motricidade fina* (ex.: atividades de manipulação que envolvem agarrar, equilibrar, receber, bater ou lançar, rodopiar ou rolar objetos com mãos ou pés); *atividades e jogos de motricidade global* (ex: habilidades de equilíbrio e locomoção no solo, como: correr, saltar, rodar...); *jogos de regras* (atividades com organização mais elaborada, com objetivo, regras, espaço delimitado, equipas e que estão ligadas a movimentos segmentares, ações motoras bem coordenadas que potenciam o desenvolvimento de capacidades como, a força, velocidade, resistência); *atividades e jogos de simulacro* (têm por base a necessidade de imitação da criança de tudo o que a rodeia, em especial o mundo dos adultos); *jogos e cantigas de roda* (permitem o conhecimento de deslocamentos básicos, como passos e batimentos das mãos e pés, perceção do espaço, oferecem as primeiras noções de ritmo e uma primeira consciência do grupo); *atividades e jogos de/com lengalengas e/ou cantigas populares* (conjugam gestos com rimas, lengalengas ou cantigas populares e/ ou regionais); *atividades e jogos de construção* (construção de brinquedos a partir de recursos naturais: pedras, milho, canas, paus, folhas, etc. e também de desperdícios quotidianos como: trapos, botões, caricas...); *jogos de sorte e azar* (jogos cujo resultado é fruto do acaso, não dependem da habilidade de quem joga); *outros jogos/atividades* (jogos que não estão contemplados nas categorias anteriores).

Definir jogo é importante, mas é, igualmente relevante definir o que o caracteriza e, a criação de categorias nos mais diversos estudos sobre o jogo, tentam encontrar categorias que, permitam incluir todos os jogos mencionados no estudo, de uma forma mais organizada e com sentido, possibilitando assim, o aprofundamento do conhecimento a partir das práticas das crianças.

Jogos, brinquedos e brincadeiras, todos permitem que a criança amplie as suas representações, incorpore um mundo imaginário ou a reprodução da sua vida quotidiana. Em qualquer situação, jogo, brinquedo e brincadeiras são instrumentos fundamentais para a consolidação do sentimento de segurança, o que condiciona a construção da identidade das crianças. Os jogos permitem a elaboração de regras e despertam atitudes de solidariedade e respeito, contribuindo para uma saudável convivência social. O jogo é, não só um direito, mas, acima de tudo, uma necessidade e por isso deve-se permitir a sua descoberta. O jogo é uma forma acrescida de ganhar confiança, segurança e autonomia (Neto, 1997 a, p. 46).

#### 1.2.3.2. Aprendizagem e socialização da criança através do Brincar / Jogo

A importância do jogo na vida das crianças foi reconhecida a nível internacional, através da UNICEF na Convenção Internacional dos Direitos da Criança em 1989 e foi ratificada por Portugal em 1990, deixando claro, no seu Artigo 31, que todas as crianças têm o direito ao jogo:

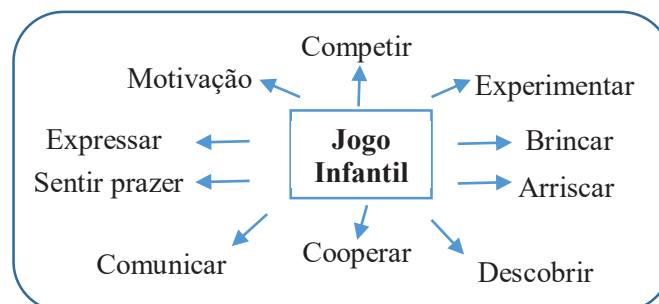
*“Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística.” (p .22)*

O jogo é um dos comportamentos mais comuns na criança e tem vindo, cada vez mais, a ser estudado por investigadores de várias áreas do desenvolvimento humano, tais como: a educação, a saúde, a sociologia, a psicologia e a antropologia (Neto, 1997 a, p.45). Aliás, poucas são as disciplinas que não possam, de algum modo, estudar o jogo. O jogo é um fenómeno total e que está presente em todas as atividades e ambições humanas (Callois, 1967, p.57). Este interesse crescente da comunidade científica por esta temática, juntamente com as preocupações mundiais, tem-se feito sentir através dos inúmeros congressos que têm sido realizados sobre o jogo na infância e também através de documentos internacionais assinalando os direitos da criança e os direitos humanos que têm sido aceites e ratificados por praticamente todos os países (Neto, 1997 a, 47).

De acordo com Neto (2001, p. 83), a criança tem a sua própria identidade e esta passa por uma necessidade fundamental que é o acesso ao jogo. Exige-se, portanto, que o adulto respeite esta necessidade da criança para que o desenvolvimento da sociedade e da humanidade não seja comprometido. Já na década de sessenta, Jean Chateau (1961) salientou

que, para a criança, o jogo é principalmente prazer, mas é também uma atividade séria, pois apesar de tudo o que a criança faz durante o jogo, incluindo o fingir, a ilusão, a exaltação, a criança tem uma grande capacidade de perceber os limites entre a imaginação e a realidade. Neste sentido, apenas é necessário fornecer-lhes os meios para que se possam manifestar e autodirigir (Neto, 2001, p.84).

No esquema de Samulski (1997, cit. Neto, 2001, p. 13) podemos verificar que o jogo infantil possui várias potencialidades e, como tal, devemos incentivá-lo, criando condições necessárias para a sua concretização e, acima de tudo, sensibilizar os adultos responsáveis pela educação das crianças para esta importância do jogo no seu desenvolvimento integral. A figura 3, representa a multifuncionalidade do jogo infantil, alertando que a educação pelo movimento e pelo jogo contribui para a formação da personalidade através de processos de aprendizagem motora e de atividades lúdicas. Permite à criança desenvolver e/ou adquirir competências a vários níveis, a dizer: Competição saudável, Cooperação entre pares e/ou adultos, Motivação, Experimentação, Comunicação, Descoberta, entre outras.



**Figura 3-** Multifuncionalidade do Jogo (Adaptado de Samulski, 1997, cit. Neto, 2001, p. 13)

O recurso ao jogo como ferramenta pedagógica tem a ver com o facto de ele ser facilitador do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e fazer parte integrante da vida da criança, sendo uma atividade lúdica fundamental na infância. “Algumas características do jogo evidenciam as suas qualidades educativas e potenciam a sua utilização num processo de aprendizagem” (Rino, 2004, p. 21). Assim, o jogo deve ser considerado como um importante meio educacional, ou seja, a sua utilização como recurso de aprendizagem e como forma de enriquecimento da prática educativa deve ser tida em conta, pois contribui para o desenvolvimento integral da criança nos domínios cognitivo, afetivo, social e psicomotor.

O Jogo, como instrumento de apoio do educador/professor, pode ser utilizado também como forma de motivação para a aprendizagem. “A motivação é fator decisivo no processo da aprendizagem e não poderá haver, por parte do professor, direção da aprendizagem se o aluno não estiver motivado, se não estiver disposto a despende esforços” (Nérici,1976, p. 200). O jogo, pelo seu caráter lúdico, pelo prazer e alegria que possibilita faz com que as crianças se envolvam mais nas tarefas que lhes são propostas. Geralmente, quando são propostas atividades com jogos, os alunos reagem de forma positiva, demonstrando interesse, alegria, prazer e maior envolvimento durante o desenvolvimento da atividade. No entanto o professor deve ter a preocupação de fazer uma escolha criteriosa do jogo que pretende implementar, definir objetivos precisos e “ter um papel orientador e desafiador, começando por apresentar claramente as regras do jogo, exemplificando-as no princípio, ou mesmo jogando, para que, quando as crianças forem capazes de jogar sozinhas, possa colocar progressivamente questões mais complexas” (Moreira, 2004, p. 86).

O jogo pode ser um auxiliar do professor na sua ação educativa, sendo várias as suas vantagens, como por exemplo (Lopes et al, 1990, p. 23, cit. em Moreira, 2004, p. 84):

- Permite que o ritmo de cada aluno seja respeitado mais naturalmente;
- Contribui para que o aluno encare o erro de uma forma mais positiva e natural;
- Permite que os alunos sintam que podem ter sucesso;
- Favorece naturalmente a interação entre alunos;
- (...).

Aos educadores/professores cabe o papel de procurarem ver as diversas potencialidades do jogo, de os adaptarem se necessário às características das crianças e aos objetivos a que se propõem e estarem cientes de que o jogo que vão implementar nas suas práticas educativas permite o desenvolvimento de diversas competências.

As OCEPE (Silva, *et al*, 2016, p. 18) referem a importância do lúdico na aquisição de muitas competências: Adotar uma pedagogia organizada e estruturada não significa introduzir na educação pré-escolar certas práticas “tradicionais” sem sentido para as crianças, nem menosprezar o carácter lúdico de que se revestem muitas aprendizagens, pois o prazer de aprender e de dominar determinadas competências exige também esforço, concentração e investimento pessoal.

Nas Orientações Curriculares de EPE (Silva, *et al*, 2016, p. 3-6), o Jogo Infantil na Educação Física é uma das atividades sugeridas, pode-se desenvolver em variados espaços (recreio, parques...) e “ ... é também um espaço privilegiado para brincar” (p.3). Os três eixos apresentados para desenvolver a criança na Educação Física, “Deslocamentos e equilíbrios”, “Perícias e manipulações” e “Jogo” interrelacionam-se entre si; com o brincar e jogar a criança adquire capacidade de controlo progressivo de movimentos, de cooperação e compreensão e aceitação da regra, que é progressivamente mais complexa.

Os programas para o 1º. Ciclo (OCP-1CEB, p. 68) referem a importância de todos os alunos viverem diversas experiências de aprendizagem, sendo o jogo uma delas. O jogo é um tipo de atividade que alia raciocínio, estratégia e reflexão com desafio e competição de uma forma lúdica muito rica. Os jogos de equipa podem ainda favorecer o trabalho cooperativo. As práticas de jogos, em particular dos jogos de estratégia, de observação e de memorização, contribuem de forma articulada para o desenvolvimento de capacidades matemáticas e para o desenvolvimento pessoal e social.

Neste documento programático o Bloco de Jogos perpassa todo o programa como estratégia facilitadora de aprendizagem, contudo é no Bolco 4 da Expressão e Educação Físico-motora que se apresenta como conteúdo de ensino que se apresenta nos 4 anos de escolaridade. Praticar jogos infantis, nos vários anos, cumprindo regras e realizando movimentos diversificados (locomoção – deslocamentos em corrida, marcha, voltas, fintas, ...e manipulação - lançamentos de precisão e à distância, conduzir, bater... ) em vários contextos (jogos de passes, rabia, bola ao capitão, ...), decidindo sobre várias ações a realizar (fugir, esquivar-se, posicionar-se, devolver a bola, criar linhas de passe, cooperar, aceitar as decisões da arbitragem ...) são inúmeros objetivos que são expressos neste programa.

#### 1.2.3.3.A implicação da existência de regras no jogo e sua importância no processo formativo da criança

Como foi referido no ponto anterior, o jogo é regido por regras, o que implica que tem de haver por parte das crianças a aprendizagem dessas mesmas regras. Para que haja essa aprendizagem é necessário que elas procurem não só compreender como ainda aceitar essas regras. Cabral, A. (2001, p.79) define regra como “o que é imposto ou adotado como linha ou diretriz de conduta para a realização de uma determinada atividade e/ou jogo”. E, efetivamente, as regras são extremamente importantes na vida em sociedade. Francisco

(2006, cit. em Lopes, Maes & Vieira, 2012, p. 96) refere ainda que os limites devem ser transmitidos às crianças desde muito pequenas, de forma que as mesmas interiorizem o valor respeito pelo outrem, pelos que estão à sua volta, uma vez que todas os que vivemos em sociedade temos os mesmos direitos. Estas regras e limites devem ser passados à criança durante a sua infância pois é a altura em que a mesma inicia o processo de interiorização de valores, costumes e regras (Lopes, Maes, & Vieira, 2012, p. 96). Pedroso (2008) (citado por Lopes, Maes, & Vieira, 2012, p. 97) acrescenta que as regras devem ser explicadas e justas uma vez que só dessa forma a criança as compreenderá e aceitará, podendo desenvolver-se de modo saudável e emocional na sociedade que a acolhe (Lopes, Maes, & Vieira, 2012, p. 97).

Tendo em conta a maturidade do ser humano, as regras podem ser divididas em seis estádios, Jane Loevinger (1980, cit. Cabral 2011), sendo:

1. Pré-social ou autístico normal – refere-se à criança recém-nascida que é indiferente as regras e/ou limitações;
2. Impulsivo – a criança tem impulsos como o de atirar e deve ser controlada no momento (Ainda não há noção de regra);
3. Oportunista – há compreensão do que é regra, que é obedecida tendo em conta as vantagens daí decorrentes;
4. Conformista – a criança obedece às regras, primeiro com a família e depois no círculo social, por ter noção de regra e por vergonha de as desrespeitar;
5. Consciente – existe uma decisão para ver quais as regras a obedecer e sua causa/efeito;
6. Autónomo – Respeito pela autonomia dos outros (este estádio, segundo o autor, muito raramente é atingido). (p. 81)

Neste contexto, quer no domínio do brincar ou no do jogar, existem regras estejam elas implícitas ou explícitas; as regras dos jogos estão intimamente relacionadas com as regras sociais, morais e culturais existentes (Vygotsky, 1991, cit. Cordazzo & Vieira, 2007, p. 87). Assim sendo, para se viver em sociedade é essencial que as crianças aprendam a compreender e aceitar regras, daí que o jogo desempenhe um papel de extrema importância, contribuindo assim para a socialização. Dessa forma “o jogo de regras parece ser um meio privilegiado para a evolução da criança ao mostrar-lhe a limitação imposta pelas regras, mas por ela livremente aceite, e a necessidade de se descentrar, mas também de forma livremente

aceite” (Rino, 2004, p. 22). Também quando as crianças procuram compreender as regras do jogo, podemos dizer que estão mentalmente ativas, sobretudo quando se esforçam por arranjar estratégias que as levam a ganhar o jogo. Podemos ainda pressupor que quando uma criança “consegue empenhar-se no jogo durante bastante tempo seguido certamente está a desenvolver uma atividade educativa, isto é, satisfaz exigências fundamentais e emprega instrumentos intelectuais” (Bartolomeis, 1976, p. 84).

Desde cedo que as crianças começam a ser educadas para cumprir regras, as OCEPE deixam bem patente na Educação Física que a aprendizagem que as crianças devem ter contempla a regra, assim “O Jogo com regulamentação progressivamente mais complexas, são, ainda ocasiões.... de socialização, de compreensão e aceitação de regra” (Silva *et al.*, 2016, p.45).

Ao aceitar bem a regra, a criança pode reforçar a sua capacidade de interação e melhorar a capacidade de cooperação com os pares e, para isso, é importante dar um lugar de destaque ao jogo cooperativo. De acordo com Soler (2006)

“Os jogos cooperativos são jogos em que os participantes jogam uns com os outros, em vez de uns contra os outros. Joga-se para superar desafios. São jogos para partilhar, unir pessoas, despertar a coragem para assumir riscos, e geram pouca preocupação com o fracasso ou com o sucesso como fins em si mesmos. Eles reforçam a confiança mútua e todos podem participar autenticamente. Ganhar e perder são apenas referências para o contínuo aperfeiçoamento pessoal e coletivo.” (p. 23)

Pretende-se uma mudança de sentimentos e um contato saudável e próximo com as nossas emoções para potencializar as habilidades humanas básicas como: o amor, a alegria, a criatividade, a confiança, o respeito, a responsabilidade, a liberdade, a autonomia, a paciência, humildade, ... Os jogos representam uma forma de viabilizar o desenvolvimento destas competências, ao nível das atitudes, tornando-se uma estratégia eficaz no combate de situações de agressividade.

#### 1.2.4. As Lutas nas práticas educativas

A escola é para muitos o primeiro contato com o mundo exterior em relação ao convívio restrito familiar. E é nela onde se inicia o primeiro contato com as brincadeiras e jogos em grupo e/ou individual. Intervir pedagogicamente com a temática das lutas e das

artes marciais dentro da escola como parte do currículo num primeiro momento pode assustar dada a sua especificidade, porque representa um tema pouco abordado e confundido muitas vezes com violência. Uma grande parte dos educadores e/ou professores não têm conhecimento sobre a forma como se deve trabalhar esta área e sentem insegurança por nunca terem tido a oportunidade de praticar ou mesmo conhecer as valências envolvidas com estas práticas em sala de aula ou em contexto exterior à aula.

Em relação à análise das OCEPE esta prática – Lutas – não vêm explicitamente mencionada, mas pode-se inserir no Domínio da Educação Física (deslocamentos e equilíbrio e jogo), interligando-se com outras áreas como a Formação Pessoal e Social (cumprir regras e respeitar o adversário) e o Conhecimento do Mundo (origem e cultura das lutas). As OCEPE reforçam que a Educação Física é também um espaço privilegiado de brincar – **Jogar** - em que o/a educador/a cria condições de exploração livre do espaço e do movimento, permitindo que a criança invente os seus movimentos, tire partido de materiais, coloque os seus próprios desafios e corra riscos controlados, que lhe permitam tornar-se mais autónoma e responsável pela sua segurança. Também os jogos com regras, progressivamente mais complexas (onde podem ser inseridas às **Lutas**), são ocasiões de desenvolvimento da coordenação motora e de socialização, de compreensão e aceitação das regras e de alargamento da linguagem, proporcionando, ainda, uma atividade agradável que dá prazer às crianças (Silva *et al.*, 2016, p.49).

Já no 1º. CEB, a Expressão e Educação Físico-Motora as lutas surgem a um nível mais complexo, quando comparado com a EPE. Existem programas individuais norteadores dos processos de Ensino-aprendizagens respetivos a cada uma delas, como se encontra evidenciado na OCP-1CEB. O programa é uma referência fundamental para o desenvolvimento global dos alunos, na valorização da motricidade com estimulação das capacidades, construção e aperfeiçoamento das aptidões, além disso, apresenta e organiza objetivos em termos de competências motoras a realizar por todos os alunos, no final de cada ano de escolaridade, apesar de cada professor adotar as suas estratégias de ensino. Tendo em conta os objetivos gerais comuns a todos os blocos, que dizem respeito às capacidades, atitudes e valores a desenvolver pelas crianças no conjunto dos quatro anos de escolaridade, a temática dos Jogos de regras – Lutas - encontra-se inserida nos seguintes blocos (OCP-1CEB, p. 41-61):

- **Bloco 1** – Perícia e manipulação (para o 1.º e 2.º ano de escolaridade);
- **Bloco 2** – Deslocamentos e equilíbrios (para o 1.º e 2.º ano de escolaridade);
- **Bloco 4** – Jogos (para os quatro anos de escolaridade);

Não sendo de forma direta, a prática das Lutas também pode ser inserida nas **Atividades Rítmicas e Expressivas**, que têm por objetivo combinar deslocamentos, movimentos não locomotores e equilíbrios adequados à expressão de motivos ou temas combinados com os colegas e professor, de acordo com a estrutura rítmica (OCP-1CEB, s/d, p. 46).

Como se pode ver na Educação Física podemos também fazer a interdisciplinaridade dentro do seu currículo interno, associando as aprendizagens dos movimentos básicos (deslocamentos e equilíbrios, perícias e manipulações) às ordens de outras áreas de atividade, como é o caso por exemplo, dos jogos de regras – **Lutas**. Estes são um importante recurso ao serviço da Educação Física pois permitem que a criança, através das brincadeiras e do lúdico, desenvolvam todas as outras áreas, entre as quais, como refere Neto (2009)

“na estruturação do cérebro e respetivos mecanismos neurais; na evolução da linguagem e literacia; na capacidade de adaptação física e motora; na estruturação cognitiva e na resolução de problemas; nos processos de socialização; e, finalmente, na construção da imagem de si próprio, capacidade criativa e controlo emocional.” (p.20)

Assim sendo, o lúdico deixa de ser visto apenas como um momento de diversão, mas também como uma ferramenta essencial para o processo de ensino-aprendizagem. Corroborando esta ideia, Condessa (2009, p, 39) afirma que “é inquestionável a valorização das atividades lúdicas e do brincar pela vertente pedagógica da educação física (...) adequado às características e necessidades das nossas crianças”.

Sendo assim, ao direcionarmos a escola para um ensino diversificado e integrador podemos alcançar o desenvolvimento pleno dos alunos, tarefa esta que poderá ser facilitada através do recurso a diferentes formas de Jogo (j. infantis, j. de regras - **Lutas**, j. tradicionais, j. de iniciação desportiva) na disciplina de Educação Física. Neste sentido, os jogos de lutas, por exemplo, o Karaté e Kickboxing, objeto de desenvolvimento nas nossas PP, são definidas por Gaertner, Pereira & Teixeira (2015, p. 536), como artes marciais, um desporto, mas também uma atividade física que permite o equilíbrio mental e físico dos seus praticantes. De acordo com Costa e Santos (2015, p. 321), as artes marciais, como por exemplo o Karaté “favorecem o desenvolvimento perceptivo-motor e sócio-afetivo dos

alunos, na medida em que, quando praticadas, estabelecem um compromisso de cooperação para manter a sincronia corporal durante os movimentos.”.

Balsera e Abreu (2010, cit. por Cantanhede *et al.*, 2010, p. 65) acrescentam que o Karaté contribui para o desenvolvimento de capacidades físicas como a flexibilidade, a força e o equilíbrio, destrezas essenciais para o desenvolvimento pleno da criança. Além disso, no Karaté, ao contrário de outras artes marciais, não é impreterível que o espaço para a sua prática tenha características amortecedoras (como por exemplo, o Tatame), o que facilita o seu reconhecimento enquanto modalidade nas aulas de Educação Física. Por estes motivos, acreditamos que as lutas, em particular o Karaté, serve os propósitos da Educação Física, uma vez que permite desenvolver, simultaneamente, o corpo e a mente dos alunos e, conforme o estudo de Gaertner, Pereira & Teixeira (2015, p. 537), “atende plenamente os requisitos para ser utilizado como instrumento em projetos socioeducativos”.

#### 1.2.4.1. Lutas: Origem, Conceitos e Classificação

Após uma primeira abordagem ao tema, considero pertinente quebrar o rótulo associado ao conceito de Lutas – “*Briga*”. Portanto diferenciar “*Briga*” de “*Luta*” surge como fundamental para desmistificar o estigma associado à violência que as mesmas acarretam. Importa referir que onde existe “*Briga*” existe violência e o ónus que isso implica, como por exemplo as punições previstas aos que incorrem nesse erro. Já as Lutas, apresentam uma conotação diferente, sendo encaradas como jogos, possível competição sujeita a bonificação (Correia e Franchini, 2010, p. 32). É preciso também distinguir os termos Lutas e Artes Marciais, visto que muitas vezes são compreendidos como sinónimos. Rufino (2012, p. 16) refere que as Lutas e as Artes Marciais apresentam, nas suas origens, características atribuídas à sobrevivência, ao exercício físico, ao treinamento militar, à defesa e ao ataque pessoal, além das implicações das tradições culturais, religiosas e filosóficas. No entanto, com o surgimento de outras necessidades e o desenvolvimento de novas técnicas, o ser humano atribuiu outro significado às lutas, e hoje assistimos a um processo de prática desportiva.

Segundo Mazzei (2006, p. 43) a palavra luta vem do latim: “*lucta*”. Ela pode ser definida como combate entre duas ou mais pessoas, com ou sem armas, mas também pode ter um sentido mais abrangente e estar ligado ao esforço de um ser em alcançar um objetivo, conflito entre doutrinas ou oposição entre forças materiais ou morais. Na perspectiva de

Rufino (2012, p. 17), à palavra “lutar” podem estar associados uma série de significados que variam de acordo com o contexto. Assim, um indivíduo pode “Lutar”: pela vida, por objetivos pessoais, pela terra, com um oponente em alguma prática desportivas, ... Ao abordar especificamente as lutas enquanto práticas corporais, o mesmo autor destaca que, em termos de prática desportiva, estas compreendem uma série de práxis com diferenças e similaridades entre si, na qual possuem objetivos distintos. Há lutas em que não se pode tocar no outro, em que só valem golpes com os braços (punhos), lutas de agarramento, lutas que utilizam técnicas à distância, lutas com artefactos, numa infinidade de práticas (Rufino, 2012, p. 17). O termo “Luta” pode ser identificado de diferentes maneiras. Como nos afirma Correia e Franchini (2010, p. 33) o mesmo tem uma dimensão polissémica, o qual possibilita uma diversidade de representações e significados. Já as Artes Marciais podem ser entendidas como um conjunto de técnicas corporais que visam a sua utilização específica em situações de ataque e defesa, tendo muitas vezes aspetos filosóficos e religiosos no cerne de sua criação. Para Correia e Franchini (2010, p. 33) a expressão “arte” nos remete a uma demanda expressiva, imaginária, lúdica e criativa que se inserem no processo de construção das manifestações corporais ligadas ao universo das Artes Marciais. Já o termo “marcial” está ligado às dimensões conflituosas das relações humanas.

Não existindo consenso ao nível da bibliografia para uma definição para os termos acima referidos (Lutas/Artes Marciais), Rufino e Dárido (2011, p.87) reiteram que “... alguns autores definem as artes marciais como lutas, outros como práticas desportivas e outros como Jogos. Apesar de confuso, sob cada uma destas perspetivas, as Artes Marciais apresentam pontos convergentes com o objetivo da formação integral do indivíduo.

De acordo com Costa e Santos (2015, p. 321), as artes marciais, como por exemplo o Karaté “favorecem o desenvolvimento percetivo-motor e sócio-afetivo dos alunos, na medida em que, quando praticadas, estabelecem um compromisso de cooperação para manter a sincronia corporal durante os movimentos.”.

#### 1.2.4.2. As Lutas como práticas educativas no currículo escolar: as artes marciais

Como já foi referido no ponto anterior, as Lutas como práticas educativas no currículo escolar (na vertente das artes marciais) não se encontram claramente evidenciadas, com orientações específicas e objetivos delineados. No entanto, quer as OCEPE e as OCP-

1CEB, fazem referência as mesmas de forma abstrata, permitindo ao educador e/ou professor fazer uma gestão flexível das orientações curriculares, inserindo esta prática no Domínio da Educação Física (Jogos com regras - Lutas), para EPE, e Expressão e Educação Físico-Motora (inserindo-se principalmente nos blocos: **Bloco 1** – Perícia e manipulação; **Bloco 2** – Deslocamentos e equilíbrios; **Bloco 4** – Jogos), para 1º. CEB.

As lutas enquanto conteúdo na Educação Física escolar ainda é pouco utilizada, muito provavelmente em decorrência de algumas concepções erróneas, especialmente, àquelas que relacionam a prática das lutas à violência e/ou ao vandalismo. Outro fator que talvez iniba a utilização dos conceitos e vivências corporais das lutas, no cotidiano das aulas de Educação Física, prende-se com a falta de formação e informação acerca das possibilidades pedagógicas e/ou vantagens desta prática nos conteúdos curriculares.

De acordo com Brasil (1997, p.70), em termos curriculares, a luta pode ser considerada como um jogo de oposição, em que os alunos podem utilizar técnicas e estratégias para vencer o seu oponente; desde que sejam seguidos os princípios de inclusão e diversidade de movimento e, principalmente, a cultura dos alunos, atendendo assim, às necessidades dos indivíduos. O mesmo autor acrescenta que esta prática pode ser considerada como uma atividade que engloba brincadeiras diversas que propiciam o desenvolvimento motor da criança. Estas podem passar desde simples jogos até aos Jogos de regras mais complexos, como a prática de artes marciais diversas (karaté, judo, kickboxing, capoeira, entre outras).

Como parte da cultura humana, as lutas (artes marciais) representam um meio eficaz de educação e um conjunto de conteúdos altamente importante para a Educação Física escolar, pois, qualquer que seja a modalidade de luta, exige respeito às regras, a hierarquia e a disciplina, valorizando a preservação da saúde física e mental de seus praticantes. As lutas, assim como os demais conteúdos da educação física, devem ser abordadas na escola de forma reflexiva, direcionada a propósitos mais abrangentes do que somente desenvolver capacidades e potencialidades físicas (Sousa Júnior e Santos, 2010, p. 4).

Diante do exposto, Darido e Rangel (2005, p. 86) indicam como possibilidade pedagógica para o conteúdo de lutas (artes marciais), a discussão dos conceitos (equilíbrio/desequilíbrio, imobilizações, história e outros), procedimentos (aprendizagem dos movimentos) e atitudes (respeito ao próximo, formação de caráter, dentre outras). Os mesmos autores defendem que, independentemente do tipo de luta abordada, o professor de

Educação Física, a partir de sua formação pedagógica reúne competências e habilidades para inserir nas suas aulas alguns elementos das lutas como possibilidade de formação integral inicial do aluno, porém, isso nem sempre acontece. Ruffoni (2000, p. 2) refere que as lutas (artes marciais) podem ser inseridas no contexto das Orientações Curriculares e/ou Programas, visto as mesmas colaborarem na “formação de um indivíduo cooperativo, disciplinado e que utiliza seus ensinamentos e fundamentos de forma positiva junto da sociedade em que vive”. O mesmo autor realça a importância da EF estar voltada para uma cultura social, privilegiando práticas que defendam uma “correlação entre corpo-educação”, através de aprendizagens significativas dando ênfase e sentido a acontecimentos históricos resguardando, assim, a relevância das ações humanas – “corpo que se educa é corpo humano que aprende a fazer história, fazendo cultura.” Ruffoni (2000, p. 4).

De acrescentar ainda, o fascínio que as Lutas (artes marciais) provocam nos alunos, em qualquer faixa etária. Se refletirmos na sociedade atual, deparamo-nos com meios de comunicação social que despertam esta curiosidade, seja através de desenhos animados, bandas desenhadas, filmes, jogos de computador, entre outras... Assim, não é difícil encontrar no nosso dia a dia crianças em jogos e/ou brincadeiras de Lutas, quer em ambiente escolar e/ou familiar (social). Portanto, *por que não considerar o uso das lutas (artes marciais) nas aulas de Educação Física escolar?*

De forma sumária, realço a importância das Lutas (artes márcias) como práticas educativas no currículo escolar, referindo que as mesmas representam (Neto, 2009)

“... uma das mais fascinantes linguagens do corpo numa perspectiva evolutiva. Os comportamentos de jogo de luta a brincar (*play-fighting*), jogo de perseguição e caça (*play-chasing*) e jogo de luta a sério (*real-fighting*) têm sido largamente estudados no comportamento animal e humano. Todas as crianças saudáveis têm necessidade de brincar às lutas ou a jogos de perseguição. São atividades ancestrais que devem fazer parte das culturas lúdicas na infância.” (p. 21).

Estas formas de brincar são muito importantes durante a infância e uma estratégia decisiva em interiorizar e humanizar os impulsos agressivos que fazem parte da natureza humana.

#### 1.2.4.3. Aprendizagem formativa dos valores humanos da criança através das Lutas.

Independentemente do tipo de luta abordada, o educador/professor e o especialista de Educação Física, a partir de sua formação pedagógica reúnem competências e habilidades para inserir nas suas aulas estratégias no âmbito dos jogos de luta, como possibilidade de formação integral do aluno, porém, isso nem sempre acontece, como já foi referido anteriormente. Ainda que o professor não possua uma formação ampla sobre o assunto desejado que irá ser trabalhado, é possível ainda assim trabalhar dentro da realidade da estrutura física da escola e da sua formação profissional, na medida em que a abordagem nunca será a mesma daquela que ocorre em ambiente de prática extralectiva (ginásio, competição).

Ferreira (2006, p. 40) refere que “as lutas devem ser abordadas com estratégias metodológicas que não visem apenas à técnica pela técnica, mas sim que o aluno a vivencie de uma maneira que lhe proporcione prazer, respeitando suas características de crescimento. Esta PP pode trazer inúmeros benefícios ao usuário, destacando-se o desenvolvimento motor, o cognitivo e o afetivo-social. No aspeto motor, observamos o desenvolvimento da lateralidade, o controle do tónus muscular, a melhoria do equilíbrio e da coordenação global, o aprimoramento da ideia de tempo e espaço, bem como da noção de corpo. No aspeto cognitivo, as lutas favorecem a percepção, o raciocínio, a formulação de estratégias e a atenção. No que se refere ao aspeto afetivo e social, são práticas que desenvolvem competências ao nível atitudinal, como a noção de ação-consequência, a postura social, a socialização, a perseverança, o respeito, a flexibilidade e a determinação.

Oliveira e Santos (2006, p. 5) realçam também a importância desta prática como veículo promotor de comportamentos saudáveis e livres de agressividade. Estas atuam na formação do carácter das crianças e adolescentes, tornando-os perseverantes, com a auto estima positiva e altamente seguros de sua capacidade de vencer sem ter medo de perder. Nesta perspectiva, é fundamental ter consciência que durante o desenvolvimento destas PP em ambiente escolar o educador e/ou professor deverá partir de uma contextualização da atividade, com a finalidade de esclarecer os seus educandos. É fundamental que os mesmos compreendam que uma Arte Marcial não depende somente da prática de certos movimentos e da capacidade de resistir a provações físicas. As Artes Marciais também têm um conteúdo intelectual e um sistema de valores.

Dentro da esfera das Artes Marciais, qualquer que seja a Arte, devemos atentar para o conteúdo filosófico, a história da arte, os caminhos de vida que ela oferece e as lições morais, para que os benefícios sejam vistos, e não apenas o treinamento técnico, físico. Trusz e Dell'Aglio (2010, p. 8) defendem que, por exemplo o karaté ou o Judo, são ótimas ferramentas para a criança, na medida em que auxiliam no desenvolvimento moral utilizando os princípios da arte em situações de grupo, ou seja, em aulas coletivas, para que se estabeleçam relações de respeito mútuo e cooperação. De uma forma geral, as artes marciais, quando bem contextualizadas e direcionadas proporcionam todos os benefícios que encorajam o desenvolvimento integral do ser humano (Brown e Johnson, 2000, p. 8).

## PARTE II

---

### O Estágio Pedagógico: Práticas em Contexto na Educação Pré-Escolar e 1º. Ciclo do Ensino Básico

## Introdução

O relatório final de estágio pedagógico foi realizado no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica (PP) do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Através da PP tivemos a oportunidade de colocar em prática as estratégias, procedimentos e articular os vários saberes, desenvolvendo a interdisciplinaridade entre as várias áreas curriculares.

As experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas, sustentaram-se numa pedagogia ativa e participativa, que valoriza a voz das crianças. Assim, no decorrer de toda a PP centramo-nos nas crianças valorizando os seus interesses e necessidades, levando-os a construir o conhecimento através da ação. É importante que se valorize e auxilie a criança no desenvolvimento da sua capacidade de observação e reflexão. Tal como menciona Mesquita (2011, p. 15-16) “ao dar voz e ao ouvir as crianças contribui-se para a melhoria dos contextos educativos, e exploram-se outras gramáticas pedagógicas”. Procurámos sempre que as experiências de ensino e aprendizagem fossem diversificadas de forma a que promovessem a cooperação, entreajuda, o respeito pelo outro, a socialização bem como o desenvolvimento cognitivo da criança.

De notar que, ao longo deste documento, ao abrigo do Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados<sup>1</sup>, que define o novo regime jurídico de proteção de pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento dos dados pessoais e à livre circulação desses dados, foram atribuídos nomes fictícios às escolas e letras do alfabeto aos participantes.

O primeiro estágio foi realizado no contexto escolar da Educação Pré-escolar, no âmbito da unidade curricular Estágio Pedagógico I e o segundo, no contexto escolar do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no espaço da unidade curricular Estágio Pedagógico II. As práticas decorreram em duas Escolas da rede pública da Ilha de São Miguel (Açores), Escola Básica/Jardim de Infância (EB/JI), aqui designadas de EB/JI Verde e EB/JI Branca, respetivamente. Para cada estágio contámos com a orientação de um docente da universidade no papel de

---

<sup>1</sup> Regulamento (UE) 2016/679 do Parlamento Europeu e do Conselho da União Europeia, de 27 de abril de 2016, diretamente aplicável a partir de 25 de maio de 2018, revoga a Diretiva 95/46/CE.

supervisor pedagógico (Professor Orientador), de um docente da escola (Educador/ Professor Cooperante) que acedeu o seu grupo/ turma e estivemos em colaboração com uma colega de estágio em sala (Par Pedagógico). Apesar da planificação das diferentes intervenções ter sido realizada de forma articulada com os intervenientes, cada aluno estagiário teve intervenções individuais. É fulcral que durante toda a PP exista uma boa colaboração entre o estagiário, o educador/professor cooperante, o professor supervisor da universidade e toda a comunidade escolar, pois só assim obtemos um clima de cooperação, partilha, melhorando a prática profissional do formando. De referir ainda que a faixa etária do grupo de crianças com que trabalhámos estava compreendida entre os 4/5 anos (Pré-Escolar) e 7/8 anos de idade (1.º CEB, turma do 2.º ano).

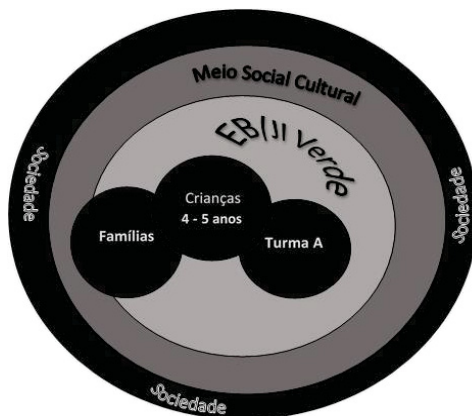
Todo o trabalho desenvolvido teve como propósito a aquisição de aprendizagens significativas por parte das crianças, tendo como ponto de partida as descobertas realizadas pelas próprias crianças, porque “a curiosidade natural das crianças e o seu desejo de saber é a manifestação da busca de compreender e dar sentido ao mundo que é próprio do ser humano e que origina as formas mais elaboradas do pensamento” (Silva *et al.*, 2016, p. 79). Neste contexto, esta parte do relatório, visa dar a conhecer a nossa atuação em Estágio Pedagógico, evidenciando as atividades realizadas no âmbito do mesmo, para tal focamos aspetos relacionados com a continuidade educativa entre a EPE e o 1.ºCEB, o papel do adulto e da criança. Fazemos ainda a contextualização/caraterização das instituições onde decorreram os estágios, das crianças, do ambiente educativo e das interações compreendidas em cada um dos contextos. De seguida, abordamos as descrições de algumas das experiências de aprendizagem desenvolvidas de acordo com a articulação realizada com a educadora/ professora cooperantes, algumas dessas vivências planeadas numa perspetiva transversal e interdisciplinar. Optámos por privilegiar as atividades da temática do presente relatório, os “Ambientes facilitadores para a aprendizagem com a Educação Física” fazendo descrições sistematizadas, acompanhadas das reflexões sobre a ação. Também aqui expomos algumas fotos e diálogos das crianças, pois consideramos pertinente, para assim contribuir para uma melhor compreensão do impacto da nossa ação educativa. Esta parte termina com a reflexão crítica final, onde se apresentam os aspetos mais significativos da ação desenvolvida nos dois contextos em estudo, as dificuldades sentidas e as experiências de ensino que mais contribuíram para as aprendizagens das crianças/ alunos e a formação/ desenvolvimento da estagiária ao nível pessoal e profissional.

De salientar ainda que, o trabalho desenvolvido e planificado durante os diferentes momentos teve por base documentos orientadores, a dizer: Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar e Ensino Básico (OCEPE, OCP-1CEB), Projeto Educativo de Escola (PEE), Projeto Curricular de Escola (PCE), Projeto Curricular de Turma (PCT) e Plano Anual de Atividades (PAA).

### **1.1.O Estágio em Educação Pré-Escolar**

#### **1.1.1. Caracterização do Meio e da Escola onde decorreu o estágio**

O conhecimento do meio envolvente de uma determinada instituição é extremamente relevante para os educadores de infância e professores, tendo em consideração que possibilita a aquisição de diversos conhecimentos acerca das características individuais de cada criança. As OCEPE evidenciam esta mesma importância, ao mencionarem que “o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (Silva *et al.*, 2016, p.23). Neste contexto, a escola deve intervir no meio através da ação direta, da ação dos docentes e da formação facultada aos alunos. Deste modo, é incumbido aos educadores/professores um papel importante na ecologia das relações com a comunidade em que a escola está inserida. A Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, destaca que é tarefa do sistema educativo formar cidadãos com espírito crítico e criativo para que consigam se integrar e promover mudanças no meio social em que estão inseridos. Salienta a necessidade de as escolas abrirem as suas portas ao meio envolvente do mesmo modo que devem preparar as crianças para estabelecerem contatos com o exterior, realizarem experiências no meio envolvente que lhes permitam uma melhor preparação para o futuro e tal só é possível, se os educadores/professores assumirem uma dimensão da sua atuação profissional em que as suas ações educativas abrangem o meio (figura 4).



**Figura 4** - Representação esquemática das interações Estabelecimento Educativo/Meio/Sociedade (Adaptado de OCEPE, Silva et al., 2016, p.23)

Neste esquema (figura 4) representam-se de forma sintética as interações Estabelecimento/Meio/Sociedade, que serão o centro da nossa atenção neste ponto.

O conhecimento desta interação constitui uma perspetiva de compreensão da realidade que permite adequar, de forma dinâmica, o contexto do estabelecimento educativo às características e necessidades das crianças e adultos, tornando-se, ainda, um instrumento de análise para que o educador/professor possa adaptar a sua intervenção às crianças e ao meio social em que trabalha, pois para as OCEPE possibilita (Silva et al., 2016):

- “ - Compreender melhor cada criança, ao conhecer os sistemas em que esta cresce e se desenvolve, de forma a respeitar as suas características pessoais, cultura e saberes já adquiridos, apoiando a sua maneira de se relacionar com os outros e com o meio social e físico;
- Contribuir para a dinâmica do contexto de educação Pré-escolar e do Ensino Básico na sua interação interna (relações entre crianças e crianças e adultos) e na interação que estabelece com outros sistemas que também influenciam a educação das crianças (relação com as famílias) e ainda com o meio social envolvente e a sociedade em geral, de modo a que esse contexto se organize para responder melhor às suas características e necessidades;
- Perspetivar o processo educativo de forma integrada, tendo em conta que a criança constrói o seu desenvolvimento e aprendizagem, de forma articulada, em interação com os outros e com o meio;
- Permitir a utilização e gestão integrada dos recursos do estabelecimento educativo e de recursos que, existindo no meio social envolvente, podem ser dinamizados;
- Acentuar a importância das interações e relações entre os sistemas que têm uma influência direta ou indireta na educação das crianças, de modo a tirar proveito das suas potencialidades

e ultrapassar as suas limitações, para alargar e diversificar oportunidades educativas das crianças e apoiar o trabalho dos adultos.” (p. 24)

Segundo Zabalza (1998, p. 119), a relação entre as pessoas e o seu meio ambiente é incontestável e intensa. Barker (1968, citado por Zabalza, 1998, p. 120) enfatiza que “todo o meio ou contexto em que se produz a conduta possui as suas próprias estruturas (limites físicos, atributos funcionais, recursos disponíveis, etc.) que facilitam, limitam e ordenam a conduta dos sujeitos”. Sendo assim, é possível verificar que os diferentes ambientes proporcionam diferentes condutas nos indivíduos e cabe ao educador de infância criar e dinamizar, de forma positiva, uma relação com o meio envolvente e direcionar o conhecimento que detém sobre o mesmo para um correto desenvolvimento da criança.

### **O Meio envolvente**

O primeiro estágio foi realizado na Educação Pré-escolar numa Escola EB/JI, a seguir designada de Escola Verde.

As escolas que integram o agrupamento da escola sede da Escola Verde localizam-se no concelho de Ponta Delgada, num espaço geográfico com características urbanas e suburbanas, que se distanciam umas das outras por um máximo de seis quilómetros. Com o objetivo de articular a nossa prática pedagógica com os recursos do meio envolvente, foi impreterível fazer um levantamento do meio circundante à Escola Verde. Assim sendo, verificou-se que na envolvente mais próxima, funcionam os serviços da Junta de Freguesia, uma Unidade de Saúde Hospitalar e um Centro comercial. Existe também o agrupamento de Escuteiros Marítimos, o Instituto de Ação Social e um Centro Paroquial de Bem-estar. A nível de desporto, existem Clubes Desportivos que, para além da sua equipa de futebol e de Judo, também possuem um departamento de desporto adaptado, onde é ministrada formação a atletas portadores de deficiência motora, visual e mental. A nível da educação, esta localidade possui estabelecimentos que vão desde Creches e Educação Pré-escolar até ao Ensino Secundário. Dos arredores da Escola Verde também fazem parte um Centro da Guarda Nacional Republicana (GNR) e zonas verdes, destinadas a Jardins públicos.

A nível socioeconómico, verifica-se heterogeneidade entre as famílias. A população da freguesia onde se localiza a Escola Verde, desempenha profissões ligadas ao comércio e indústria, à função pública e à lavoura e pecuária. São perceptíveis, num número cada vez

maior de lares, as carências relacionadas com dificuldades económicas, decorrentes da obtenção de rendimentos diminutos ou mesmo desemprego, de um ou de ambos os pais/encarregados de educação. Nesta zona algumas famílias apresentam graves problemas a nível socioeconómico que advém, principalmente, da falta de emprego e/ou o emprego se localizar fora da área geográfica de residência, da existência de famílias monoparentais e de baixos recursos económicos.

### **A Escola**

Assim como, o conhecimento da envolvência do meio que circunda a escola desempenhou um papel fundamental para a planificação articulada das diferentes intervenções, é de igual relevância o conhecimento da instituição Escola, na medida em que permite adequar de forma dinâmica, o contexto do estabelecimento educativo às características e necessidade das crianças e adultos (OCEPE, Silva *et al.*, 2016, p. 22).

A Escola Verde (onde decorreu o Estágio Pedagógico I), fazia parte do núcleo de cinco escolas pertencentes a uma Escola Sede, situada no concelho de Ponta Delgada. Durante duas décadas estas escolas sofreram reestruturações na sua orgânica e remodelações físicas, atualmente, quer a Escola Sede quer a Escola beneficiam de espaços amplos, modernos e acolhedores.

A nossa Escola, no ano do estágio, abrangia dois níveis de ensino distribuídos pelo rés-do-chão e 1.º andar, a dizer Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. O edifício era formado por três blocos (três com rés-do chão e um com 1.º andar). Existiam duas salas para a Pré-Escolar, dez salas do 1.º Ciclo, uma sala de Apoio, uma sala de informática, uma sala para Necessidades Educativas Especiais (NEE), uma sala para o Gabinete de Psicologia, uma sala para o gabinete de Coordenação Escolar, uma Biblioteca, um ginásio e/ou salão polivalente (com equipamentos e/ou aparelhos diversos para a prática desportiva), um refeitório, uma cozinha, doze casas de banho (das quais duas eram para deficientes) e um espaço para arrecadações (espaços de arrumos). Salienta-se também a existência de uma sala de reuniões para o corpo docente, uma sala de atendimento aos Encarregados de Educação, uma sala de convívio para os professores.

No que toca ao corpo docente e/ou técnico especializado, na Escola Verde no ano de estágio, para além do grupo docente do ensino pré-escolar (2 educadores) e do 1.º CEB (10

professores), contava com serviços especializados de Apoio educativo, nomeadamente, professores de Educação Especial (1 a tempo parcial), Psicólogos (1 ao serviço da Escola Sede), Terapeutas da Fala e Tradutores de Língua Gestual Portuguesa (1 ao serviço da Escola Sede), 1 professor de Educação Moral Religiosa e Católica (EMRC), 1 professor de Inglês e 1 professor de Educação Física, que visavam promover a integração de todos os alunos. Para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem e no bom funcionamento da instituição, existia um grupo de funcionários de Ação Educativa (5 auxiliares), distribuídos em horário letivo pelos corredores próximos das salas de aula, refeitório e espaços verdes adjacentes.

No que diz respeito ao espaço exterior, a escola tinha um recreio amplo para o número de alunos, com espaços cobertos (alpendre entre os blocos), um campo de jogos (parque infantil dotado de equipamentos e/ou materiais adaptado às idades das crianças para facilitar o desenvolvimento da motricidade global) e espaços verdes adjacentes livres.

A instituição contava ainda com uma sala de atividades para ocupação de tempos livres (ATL), onde alguns meninos iam depois das atividades letivas, e uma sala para a UNECA (Unidade Especializada com Currículo Adaptado), onde as crianças com Necessidades Educativas Especiais desenvolviam competências socio-afetivas e educativas que lhes permitam integrar melhor a sociedade.

Por fim, verificou-se uma grande heterogeneidade social, económica e cultural nas crianças que frequentam a escola, sendo que uma grande parte delas recebia apoio social da Ação Social Escolar (ASE), elas beneficiavam de diversos auxílios económicos, desde os manuais escolares e outros materiais necessários a transporte e refeições.

### 1.1.2. A Sala de atividades e as Rotinas

#### **A Sala de atividades**

A organização do espaço da sala de atividades tem como base permitir às crianças a oportunidade de manipulação, recriação, experimentação e descoberta, realizadas individualmente, em pares, em pequeno ou grande grupo. Como referem Silva *et al.*, (2016, p. 37), os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamentos, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender. A organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se

interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização.

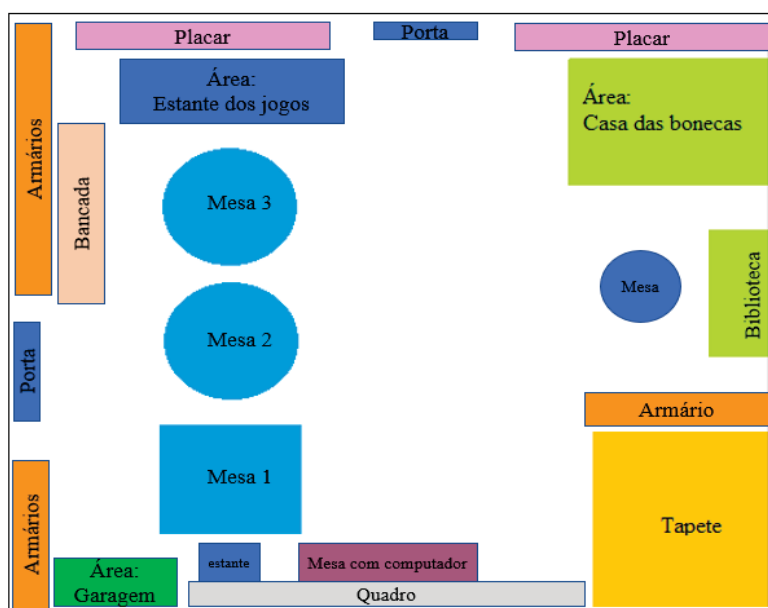
De igual forma, as atuais OCEPE (Silva *et al.*, 2016, p. 26) reiteram que a disposição dos equipamentos e materiais limitam ou favorecem o que as crianças podem fazer e aprender. Por conseguinte, faz parte do papel do educador refletir constantemente acerca das finalidades educativas dos materiais e da sua organização para que o espaço esteja destinado a um grupo de crianças específico, ao invés de ser apenas um espaço estereotipado que não estimula os conhecimentos e aptidões das crianças. É de realçar que as crianças devem ter conhecimento acerca da organização e utilização dos materiais e equipamentos, além de que devem estar integradas na tomada de decisões sobre estes aspetos, o que contribui para a autonomia das mesmas. De acordo com Zabalza (1998):

“Uma distribuição da sala por zonas ou por núcleos de interesses é muito sugestiva para as crianças, permite um espetro de ações muito mais diferenciadas e reflete um modelo educativo mais centrado na riqueza dos estímulos e na autonomia da criança.” (p. 134)

Neste contexto, a PPI foi desenvolvida na Sala A, localizada no rés-do-chão da Escola Verde, sala frequentada por um grupo de dezoito crianças com idades compreendidas entre os 4 e 5 anos. Em termos de dimensões, a sala com uma área aproximada de 45m<sup>2</sup>, era considerada pequena tendo em conta o número de crianças que a ocupavam diariamente. Possuía janelas grandes para o exterior o que a tornava uma sala arejada e com boa iluminação natural. Tinha duas portas de acesso, uma com ligação à sala geminada e outra com ligação ao corredor interior. É de referir a inexistência de isolamento acústico relativamente ao exterior, o que propiciava algum ruído tornando difícil a gestão do grupo pelas estagiárias, principalmente nos intervalos.

Esta sala encontrava-se organizada em diferentes áreas de maneira a satisfazer os interesses e necessidades do grupo de crianças. A divisão por áreas de interesse foi, como já referenciado, uma maneira concreta de aumentar as capacidades de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais das crianças.

A figura 5 representa a Planta da Sala A, onde estão ilustradas as diferentes áreas de atividades, a dizer: **acolhimento**, onde se encontrava o quadro de presenças e, em simultâneo, o do ajudante do dia; **jogos de mesa**; **garagem**, para organização de material e trabalhos diversos; **biblioteca**; **casa das bonecas**; **escritório** que possuía um computador antigo que não funcionava, mas que permitia às crianças explorar as suas potencialidades, como por exemplo, a escrita ou a imitação de pequenas palavras através das teclas do computador; **atividades plásticas** e; por fim, a área para a realização de **trabalhos que careciam sempre de um maior supervisionamento** por parte do educador (o tapete). Na Sala A existia também dois *placards* de parede que serviam para expor os trabalhos das crianças, as presenças, as tarefas diárias, os aniversários, o mapa do tempo, entre outras; um lava loiça (bancada aproveitada para lavar as mãos das crianças antes das refeições e para a lavagem de materiais utilizados na realização de atividades de Expressão Plástica); e armários (onde se guardavam jogos e materiais didáticos diversos).



*Figura 5 - Organização da Planta da Sala A, onde decorreu a PPI em contexto do Pré-Escolar.*

Os materiais que se encontravam na sala estavam ao alcance das crianças e bem visíveis. Desta forma, as crianças tinham a oportunidade de optar livremente pela atividade que desejavam realizar o que contribuía para a autonomia das crianças que não precisavam de apoio na tarefa de selecionar e recolher materiais. É de salientar que todos os materiais utilizados pelas crianças eram arrumados por elas próprias, após a sua utilização.

No que concerne à área da biblioteca, o espaço era pouco frequentado espontaneamente pelas crianças, provavelmente por ser pequeno, ter apenas um armário com alguns livros e uma mesa; na opinião das crianças o espaço era pouco cativante. As áreas de maior ocupação pelas crianças eram a Casa das bonecas, o Tapete e a área dos jogos. Esta última, continha três mesas e uma estante com vários tipos de jogos, tais como *puzzles*, jogos de tabuleiros (exemplo, jogo da glória, entre outros) que foram introduzidos com o intuito de a tornar uma área mais motivante, pois alguns alunos já sabiam de cor os que lá existiam. De referir que, à volta das mesas não existiam cadeiras suficientes para todas as crianças, tendo algumas que realizar algumas das tarefas na área do tapete. As áreas da Casa de bonecas e da Garagem suscitavam bastante interesse pois permitiam brincar o jogo do faz-de-conta e, conseqüentemente as crianças conseguiam desfrutar em pleno da sua imaginação e criatividade, da mesma maneira que transmitiam situações que observavam no seu dia-a-dia.

Tendo em consideração os aspetos supracitados, pode-se afirmar que a Sala A, apesar de pequena em dimensão, era um espaço acolhedor em que as crianças eram estimuladas a serem autónomas e tinham a oportunidade de usufruir de momentos de partilha, amizade, brincadeira e de aprendizagem, pois tinham acesso a uma extensa variedade de materiais que podiam explorar livremente e individualmente ou com os seus parceiros, vivenciando momentos de descoberta de si mesmo, dos outros e do meio que os rodeia.

### **As Rotinas**

Em contexto Pré-Escolar, o tempo pedagógico organiza o dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens, incorporando os requisitos de uma dinâmica participativa na organização do trabalho e do jogo. Assim, segundo as OCEPE (Silva *et al.*, 2016):

“O tempo educativo tem uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade. A sucessão de cada dia, as manhãs e tardes têm um determinado ritmo existindo, deste modo, uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações. Nem todos os dias são iguais, as propostas do/a educador/a ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual”. (p. 29)

Durante a PP neste contexto, a rotina diária foi baseada no **acolhimento** das crianças de manhã (canção do bom dia, partilha das suas experiências/novidades, ...), **trabalho orientado** pela educadora (atividades planificadas, sendo encaminhadas para trabalho de grupo e/ou individual), a **higiene**, as **refeições**, sessão de **relaxamento**, as **atividades livres**, **organização de sala de aula** e a **despedida** das crianças. Todos estes momentos eram dinâmicos e calorosos, cheios de oportunidades de aprendizagem. A rotina diária “permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 8). Assim, as crianças sabiam que quando chegavam à escola iam para a sala, dirigiam-se à zona de acolhimento, onde se organizavam em grande grupo para cantar a canção do bom dia (por exemplo). É importante para a criança dar sentido a cada momento do dia de forma a poder tornar-se mais autónoma. De referir que, durante a PP tivemos a oportunidade de implementar algumas rotinas, como foi o caso da sessão de relaxamento após o intervalo para almoço. Esta proposta permitiu que o grupo melhorasse o seu comportamento irrequieto e participasse das novas propostas de atividades (revisões de conteúdos, trabalho individual e/ou em grupo, ...) com uma maior atenção e empenho.

As OCEPE reforçam a importância das rotinas diárias para as crianças ao expor que (Silva *et al.*, 2016):

“O tempo é de cada criança, do grupo e do/a educador/a, importa que a sua organização seja decidida pelo/a educador/a e pelas crianças. Um tempo que contemple de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividade, em diferentes situações (individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo) e permita oportunidades de aprendizagem diversificadas. Trata-se de prever e organizar um tempo, simultaneamente, estruturado e flexível em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças e que tenha em conta que precisam de tempo para fazerem experiências e explorarem, para brincarem e praticarem, para experimentarem novas ideias, modificarem as suas realizações e para as aperfeiçoarem.” (p. 29).

Deste modo apresentamos de seguida a Rotina diária do grupo, tendo sido a mesma flexível.

**Das 9:00h às 9:30h**

- Acolhimento;
- Canção do bom dia;

	<ul style="list-style-type: none"><li>• Calendarização: semana e dia do mês;</li><li>• Verificação das presenças;</li><li>• Agenda do dia / Tempo;</li><li>• (...).</li></ul>
<b>Das 9:30h às 10:00h</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Atividades planificadas de aula, sendo orientadas para trabalho de grupo e/ou individual. Atividades livres de trabalho autónomo, outras.</li></ul>
<b>10:00h às 10:30h</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Intervalo: Lanche e recreio.</li></ul>
<b>10:30h às 12:30h</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Atividades planificadas de aula, sendo orientadas para trabalho de grupo e/ou individual. Atividades livres de trabalho autónomo, outras.</li></ul>
<b>12:00h às 12:30h</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Arrumar a sala;</li><li>• Outros;</li><li>• Organização para o almoço.</li></ul>
<b>12:30h às 13:30h</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Almoço e recreio.</li></ul>
<b>13:30h às 13:40h</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Sessão de relaxamento.</li></ul>
<b>13:40h às 14:45h</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Atividades planificadas de aula, sendo orientadas para trabalho de grupo e/ou individual. Atividades livres de trabalho autónomo, outras;<ul style="list-style-type: none"><li>○ Revisões de conteúdos, atividades orientadas e/ou trabalho autónomo.</li></ul></li></ul>
<b>14:45h às 15:00h</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Organização da sala de aula;</li><li>• Organização para a saída.</li></ul>

### 1.1.3. O nosso grupo de crianças

Na educação pré-escolar, o grupo proporciona o contexto imediato de interação social e de socialização através da relação entre crianças e entre crianças e adultos. Esta dimensão relacional constitui a base do processo educativo. Neste contexto, segundo as OCEPE (Silva *et al.*, 2016):

“Há diferentes fatores que influenciam o modo próprio de funcionamento de um grupo, tais como, as características individuais das crianças que o compõem, o maior ou menor número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades, a dimensão do grupo.” (p. 26):

Neste ponto far-se-á uma caracterização do grupo de crianças tendo por base os processos individuais das crianças, observações realizadas pela estagiária no decorrer do

estágio (observação direta das crianças no seu dia-a-dia), os registos produzidos ao longo das primeiras intervenções, bem como as informações providas pela Educadora cooperante. De forma a manter o anonimato dos alunos, estes serão representados através de uma letra inicial maiúscula.

Inicialmente, o grupo que constituía a Sala A era formado por dezoito crianças, sendo sete do género feminino e onze do género masculino, com idades compreendidas entre os 4 e 5 anos. Deste grupo, uma menina e um menino encontravam-se ausentes num período de tempo (a primeira por residir no Paquistão, ingressando na turma a meados de novembro e o último por residir no Canadá, não existia informação sobre o seu regresso).

Para melhor conhecimento e compreensão das características das crianças foi essencial a recolha de informação nos processos individuais, recolha essa relacionada com o seu contexto familiar de forma a identificar as suas características socioeconómicas e culturais, o que possibilitou uma melhor adaptação do percurso educativo. A este nível, verificou-se uma grande heterogeneidade entre as famílias, estas desempenhavam profissões ligadas, principalmente, aos setores terciário e secundário, embora existissem pais com profissões no setor primário, onde se destacava a cultura do ananás e a agropecuária. Foram perceptíveis, num número cada vez maior de lares, as carências relacionadas com dificuldades económicas, decorrentes da obtenção de rendimentos diminutos ou mesmo desemprego, de um ou de ambos os pais/encarregados de educação. Verificou-se que a situação precária, ao nível económico, de algumas famílias estava relacionada, principalmente, com o afastamento geográfico ao local de trabalho em relação à zona de residência. Este afastamento foi motivo do desvincular, de alguns agregados familiares, das suas competências no âmbito do Ensino-aprendizagem, transferindo muitas destas competências, que antes pertenciam às famílias (ao nível dos valores e atitudes), para a escola ou para organismos que desenvolviam atividades de ocupação de tempos livres (ATL).

Todas as crianças, à exceção de uma, frequentavam a Escola Verde pela segunda vez ou mais. De uma forma geral era um grupo enérgico e muito curioso pelas atividades propostas e desenvolvidas em sala de aula e/ou em espaço exterior. Eram crianças respeitadoras das regras da instituição e das pessoas que os orientavam, contudo existiam crianças irrequietas, que a nível comportamental destabilizam o grupo, o que não é preocupante atendendo à faixa etária do mesmo. Na perspetiva de Hohmann & Weikart (2007, p. 67) o comportamento irrequieto é normal pois “as crianças em idade pré-escolar

têm muito orgulho em fazer as coisas sem ajuda, pondo em evidência as suas capacidades crescentes para a sua autonomia e iniciativa”.

No que concerne à relação pedagógica era notória a afetividade entre as crianças e os adultos da sala (educadora, estagiárias e auxiliares). A relação da educadora era refletida no seu tom de voz por falar calmamente e com amabilidade. Na nossa opinião esta forma de comunicar também tinha um papel importante no captar da atenção das crianças para as atividades propostas. As crianças nesta faixa etária necessitam da permanência da educadora, que interagia com elas nas diversas situações. As crianças eram carinhosas, sociáveis, participativas, alegres, um pouco barulhentas e o seu tempo de concentração variava muito dependendo da área de trabalho. Mostravam bastante interesse e entusiasmo na concretização das atividades educativas, elas estavam sempre recetivas a novas descobertas.

Algumas crianças demonstravam algumas dificuldades a nível da expressão oral mais especificamente na dicção de algumas palavras e construção de frases. O diálogo em grupo bem como a partilha de experiências foi permitindo obter um clima de comunicação, de modo a favorecer o enriquecimento do seu vocabulário e construção frásica, contribuindo assim para as crianças progredirem nesses domínios.

Nestas idades, as crianças têm uma grande necessidade de comunicar, por isso é indispensável criar oportunidades ricas e diversificadas de comunicação e de oralidade. Existe uma grande atividade na vida da criança, por isso necessita de vivências e experiências que permitam extravasar a sua energia. A atividade lúdica é a forma privilegiada e mais adequada para a criança desta idade fazer as suas aprendizagens, crescer nas suas competências e evoluir no seu desenvolvimento global. O jogo e as brincadeiras também são fundamentais, por isso concordamos com Nídio (2007), quando sublinha que através do jogo e da brincadeira a criança:

“aprende a conhecer a realidade do quotidiano, sente até onde podem ir as suas capacidades e, nesse sentido, percebe as suas fragilidades, aprende a superar-se, a não ver a derrota, nenhuma fragilidade, antes aceita-a serenamente, da mesma forma que saberá encontrar a glorificação da vitória e a honra que aos vencidos é sempre devida, sobretudo aos que cultivam a lealdade com que jogam e brincam”. (p.5)

Com as observações realizadas, verificamos que a maior parte das crianças optava pela casa das bonecas e a área dos jogos. No entanto, foi nossa preocupação tentar incentivar as crianças na ocupação de todas as áreas. Um ponto menos positivo do grupo era o facto de

algumas crianças não saberem trabalhar em pequenos grupos, pois estas disputavam muito o material e não interagiam entre elas, o que dificultava o seu sucesso nas atividades.

De forma a ter uma caracterização do grupo/turma mais pormenorizada, foram atribuídas letras maiúsculas a crianças e realizada uma pequena descrição ao nível da aquisição de saberes e de atitudes. Assim sendo, no grupo do Pré-Escolar podemos passar a mencionar a seguinte caracterização das várias crianças:

- A. Sexo masculino, criança com cinco anos de idade. Tímida em expressar as suas ideias perante os seus pares, no entanto, no momento da realização de atividades, gostava de mostrar o que fazia, precisava da aprovação do adulto para se dedicar, com mais afínco, às tarefas que realizava. Embora tímido, no momento da oralidade, sentia gosto pela aprendizagem. Manifestava dificuldade em cumprir regras e em respeitar o adulto.
- B. Sexo feminino, criança com cinco anos de idade, meiga. Revelava imaturidade e insegurança, o que a tornava dependente do adulto no momento da realização das tarefas que lhe eram solicitadas. Desconcentrava-se com muita facilidade. Manifestava comportamentos desadequados, assim como recusa em aceitar e cumprir regras.
- C. Sexo masculino, criança com cinco anos de idade. Espontânea, meiga e carinhosa. No momento da participação, em diversos temas a criança revelava ser muita ativa e assertiva, o que fazia com que tivesse dificuldades em aguardar a sua vez para intervir. Demonstrava resistência em cumprir regras e em respeitar os seus pares, bem como o adulto. Apresentava características de liderança, embora por vezes, pela negativa.
- D. Sexo masculino, criança com cinco anos de idade. Meiga, com necessidade de afeto, apresentava sinais de imaturidade. Demonstrava desconcentração, dificuldades e pouca persistência no momento da realização das tarefas que lhe eram atribuídas, chegando mesmo a recusar fazê-las.
- E. Sexo masculino, criança com quatro anos de idade. Portadora de autismo, estava abrangida pelo Regime Educativo Especial, beneficiava de Apoio personalizado por parte de um elemento da equipa de Educação Especial. Embora fosse uma criança bastante interessada e empenhada gostava de sentir o adulto por perto, assim como ver o seu trabalho valorizado, de imediato, caso tal não acontecesse demonstrava tristeza e, conseqüentemente, medo em ser “esquecido”. Criança que cumpria regras e respeitava os seus pares e o adulto.
- F. Sexo masculino, criança com cinco anos de idade. Meiga, tímida, pouco participativa (só quando é solicitado). Interessada na realização das tarefas, principalmente das que gosta mais. Criança pouco autónoma, com insegurança, no momento da concretização das atividades, necessitava de apoio sistemático do adulto. Cumpria as regras e respeitava os colegas e o adulto.
- G. Sexo masculino, criança com cinco anos de idade. Sensível e carinhosa, no entanto com alguma frequência, tornava-se agressivo para com os colegas. Quando chamado à atenção respeitava e

era capaz de pedir desculpa. Criança que reincidia em comportamentos menos aceitáveis. Manifestava gosto pela liderança, relativamente aos seus pares.

- H.** Sexo feminino, criança com cinco anos de idade. Calma, carinhosa, participativa, concentrada, interessada, assertiva e autónoma no desempenho das suas atividades, todavia, no momento da exploração de temas oralmente, revelava muita timidez. Cumpria as regras e respeitava os seus pares e o adulto.
- I.** Sexo feminino, criança com cinco anos de idade. Perspicaz, autónoma, bastante participativa e interessada por todas as tarefas que executava, manifestando dificuldade em ouvir as diretrizes do adulto até ao fim, relativamente à tarefa a ser desempenhada, e até mesmo em esperar a sua vez para intervir.
- J.** Sexo feminino, criança com cinco anos de idade. Meiga, calma e assertiva em tudo o que diz. Participava quando solicitada. Sabia esperar pela sua vez para intervir. Executava as tarefas com brio e entusiasmo, tendendo à perfeição em tudo o que fazia.
- K.** Sexo masculino, criança com cinco anos de idade. Assertiva e ansiosa no momento da participação, isto é, tinha dificuldades em esperar pela sua vez para participar. Demonstrava bastante interesse e empenho no momento da realização das suas atividades.
- L.** Sexo masculino, criança com cinco anos de idade. Carinhosa, sensível e com necessidade do reforço positivo. Tinha dificuldade em respeitar as regras de sala de aula, tornando-se por vezes, agressiva com os colegas e pouco respeitadora dos espaços que utiliza.
- M.** Sexo masculino, criança com cinco anos de idade. Meiga e revelava bastante interesse, empenho e autonomia no momento da realização das suas atividades, apresentava, no entanto, alguma dificuldade em cumprir as regras da sala.
- N.** Sexo feminino, criança com cinco anos de idade. Meiga e calma, manifestava autonomia, empenho e interesse, aquando da realização das suas atividades, fazendo-as com brio. Cumpria as regras de sala de aula, sabia escutar o adulto e/ou os colegas e sabia esperar pela sua vez para participar. Demonstrava assertividade nas suas participações.
- O.** Sexo masculino, criança com cinco anos de idade. Demonstrava empenho e autonomia no momento da realização das atividades. Tinha dificuldades em saber respeitar os colegas e/ou os adultos.
- P.** Sexo feminino, criança com cinco anos de idade. Calma, demonstrava interesse, empenho, autonomia e brio em tudo o que realizava. Participava de forma respeitadora, isto é, sabia pedir a palavra e aguardar pela sua vez para intervir. Na oralidade era minuciosa em descrição de eventos/situações. Manifestava interesse por tudo o que é diferente, ou seja, tudo o que sai da rotina habitual do dia-a-dia.
- Q.** Sexo feminino, criança que se encontrava ausente por residir no Paquistão, só ingressou na turma a meados do mês de novembro.

**R.** Sexo masculino, criança que se encontrava ausente por residir no Canadá, não existia informação sobre seu regresso.

Na sua generalidade o grupo, no que diz respeito ao interesse e curiosidade, estes variavam bastante, pois algumas crianças eram bastantes faladoras e, assim, manifestavam oralmente os seus pensamentos ou ideias enquanto outras crianças eram mais reservadas e não manifestavam oralmente os seus gostos, opiniões e conhecimentos, fazendo com que a observação, para intervenção, por parte da educadora fosse crucial. Contudo, no geral, eram crianças bastante autónomas, pois tentavam resolver os seus próprios problemas, além de que tinham atenção à organização e arrumação da sala sem ser necessário a intervenção do adulto e, durante a realização de atividades, questionavam apenas se ocorressem dúvidas. No que toca ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, é importante referir que algumas crianças demonstravam dificuldades ao nível da linguagem e da representação gráfica, particularmente as que se encontravam pela primeira vez no grupo. Salienta-se, de igual modo, o desenvolvimento das crianças em algumas das áreas de conteúdo. Assim, no Domínio do Conhecimento do Mundo, o grupo era observador, curioso e participativo, lançando constantemente perguntas acerca de fenómenos que os rodeava. Relativamente à Área de Expressão e Comunicação, especialmente no Domínio da Expressões Artísticas (Plástica, Musical e Dramática, Dança) e Educação Física, as crianças revelavam gosto em modelar, desenhar e pintar. Curiosamente, algumas não gostavam de realizar colagens devido às dificuldades sentidas ao nível do movimento de recorte, interligado com a motricidade fina. O jogo simbólico preenchia o quotidiano do grupo, com as crianças a interpretarem diferentes papéis de forma espontânea na área da casinha ou, até mesmo, na dramatização de histórias. O desenvolvimento motor global, recurso essencial à Educação Física, era apropriado à faixa etária, com o grupo a revelar interesse pelas atividades motoras, como jogos corporais e danças que, aliadas a músicas, faziam as delícias das crianças em virtude de o grupo evidenciar especial interesse pelo canto.

#### **1.1.4. As atividades de intervenção na ação pedagógica**

Após a caracterização do contexto de intervenção onde decorreu o Estágio Pedagógico I, passaremos a descrever e a analisar as atividades desenvolvidas na Educação Pré-Escolar, mencionando as várias temáticas desenvolvidas, bem como os conteúdos explorados ao longo das nossas intervenções. Posteriormente, refletiremos sobre a nossa ação, tendo em

conta as necessidades do grupo e os objetivos a que nos propusemos. Passamos a apresentar, de seguida, um quadro síntese (Quadro 1) das atividades desenvolvidas no Estágio Pedagógico I, com a calendarização e os temas aglutinadores. De referir que a primeira, quinta e sexta intervenções foram realizadas com o nosso par pedagógico. Os temas abordados foram do interesse das crianças escolhidos em conjunto com os pais na reunião de início do ano letivo, em função do projeto ProSucesso.

**Quadro 1.** Síntese das Intervenções por temas aglutinadores em contexto EPE

Intervenção	Datas	Temas
1ª Intervenção (pares)	2, 3 e 4 de outubro	Os Animais
2ª Intervenção	16, 17 e 18 de outubro	A Alimentação
3ª Intervenção	23, 24, 25, 26, 27, 30, 31 de outubro e 2 de novembro	A quinta/ O Pão por Deus
4ª Intervenção	20, 21, 22, e 23 de novembro	As Profissões
5ª Intervenção (pares)	4, 5 e 6 de dezembro	Danças de Natal
6ª Intervenção (pares)	11, 12 e 13 de dezembro	O Natal

Em todas as intervenções foram trabalhados os diferentes domínios/subdomínios curriculares de igual forma, tentando, sempre que possível interligar os conteúdos envolvidos. No quadro 2, são apresentadas as atividades realizadas em contexto do tema do presente relatório, nomeadamente as que privilegiaram o movimento e a forma, tendo sido orientadas para a promoção de ambientes que favorecessem a aprendizagem da/ pela Motricidade (Deslocamentos e equilíbrios; Perícias e manipulações; Jogos), que nas orientações curriculares se identificam com os domínios da Educação Física e da Educação Artística (Dança).

**Quadro 2.-** Atividades desenvolvidas na EPE, no âmbito do tema do relatório de estágio.

Intervenção Pedagógica em Contexto de Sala de Aula	Expressão Artística e Educação Física								
Atividades Escolhidas (Data)	Área de Formação Pessoal e Social	Área do Conhecimento do Mundo	Expressão e Comunicação					Sub domínios Da Educação Artística	
			Domínio da linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Domínio da Matemática	Domínio da Educação Física	Dramatização	Música		
			As Profissões (21/11/17)  Jogos de Luta: Kárate						
As Profissões (22/11/17)  Jogo de lateralidade									
As Profissões (22/11/17)  Jogo de <i>Bowling</i>									
Dança de Natal (4-6/12/17)  Dança de Natal									

A escolha do primeiro tema, “As Profissões” prendeu-se com o facto de as crianças apresentarem, desde tenra idade, uma grande curiosidade e/ou interesse pela vida do adulto, nomeadamente dos adultos que a circundam. Assim sendo, desde cedo as diferentes profissões (cozinheiro, professor, médico, enfermeiro, cabeleireiro, ...) fazem parte das brincadeiras do “faz-de-conta” das crianças. Deste modo, a brincadeira do “faz-de-conta” tornou-se um momento rico com aprendizagens significativas em diferentes domínios e/ou áreas do saber.

De acordo com as OCEPE (Silva *et al.*, 2016):

“ (...) a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família. Esta favorece a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.” (p. 15)

Assim sendo, partindo do contexto familiar das crianças, do seu quotidiano, das conceções prévias que estas possuíam sobre um determinado tema/conceito foi mais fácil, para nós educadores conseguirmos aprendizagens significativas, isto é, trabalhar o tema “**Profissões**” em meio escolar, pois é importante dar sentido aos conhecimentos que estas possuem e, em simultâneo, aumentar as suas aprendizagens em relação à existência de outras profissões, não descurando a importância de atitudes de respeito, por parte delas, face às diferentes funções que as pessoas exercem nas suas profissões.

Neste âmbito, o desenvolvimento das intervenções que partiram desta temática tiveram como objetivo facultar às crianças uma melhor compreensão sobre as “Profissões”, nomeadamente, o que são, o que representam e o porquê da existência delas. Ao planificar a sequência tivemos em atenção as características individuais do grupo e família, assim como o meio social em que as crianças estavam inseridas. Todas as atividades foram realizadas tendo em consideração as necessidades, os interesses e as características das crianças. As atividades planificadas foram exploradas/executadas em simultâneo por todo o grupo, no entanto, tendo em atenção o caráter da atividade, existiu por vezes a necessidade de as implementar de forma individual, ou de agrupar as crianças (em conjuntos de dois, três ou quatro elementos), com o intuito de tornar mais profícuo a aquisição/consolidação de aprendizagens por todas as crianças.

A temática das “Profissões” foi desenvolvida ao longo de quatro dias (20, 21, 22 e 23 de novembro). Durante estas intervenções, e como foi habitual, foram respeitadas as rotinas das crianças, isto é, **acolhimento, canção do “Bom dia”, escolha do chefe da turma e marcação do quadro de presenças**. De seguida, e dando cumprimento à planificação, comecei por solicitar a cada criança que falasse das profissões parentais, por considerar que muitas das aprendizagens resultam de experiências vividas no seio familiar. Esta abordagem inicial permitiu uma contextualização da temática, partindo das experiências/vivências familiares de cada criança. No âmbito deste tema do “Conhecimento do Mundo” realizámos duas atividades com ligação à Educação Física, a primeira tendo por base os Deslocamentos

e Equilíbrios e Jogos – J. de Luta/Karaté e as segunda e terceira, Equilíbrios e Deslocamentos, Perícias e Manipulações e Jogos – O tapete da lateralidade e o jogo de *Bowling*, que foram realizadas após ter havido um levantamento das principais profissões, em conjunto com as crianças.

A última atividade a ser apresentada, estava inserida no âmbito do tema **Natal**, teve como finalidade iniciar a preparação das atividades para a festa de Natal da escola (apresentação de trabalhos manuais, músicas, dança, decorações, ...) e centrou-se, essencialmente, nas competências foco: Cultural e Artística; Línguas. Tendo por base as OCEPE (Silva *et al.*, 2016, p.35) é importante realizar atividades que envolvam diferentes domínios do saber uma vez que “(...) a construção do saber se processa de forma integrada, e há inter-relações entre os diferentes conteúdos (...)”. Neste contexto, foi realizada a articulação, no âmbito do tema “**Danças de Natal**”, integrando um conjunto de atividade de diferentes domínios, nomeadamente: Formação Pessoal e Social; Educação Física e Expressões Artísticas e (os Subdomínio da Educação Artística: Dança, Dramatização, Artes Visuais e Música), Área de Expressão e Comunicação, nomeadamente o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Matemática.

#### 1.1.4.1. Refletir as macroestratégias das atividades

As macroestratégias e/ou metodologias de atuação, assim como os objetivos selecionados foram pensados com base nas características do grupo de crianças da Educação Pré-Escolar onde foi implementada a nossa prática pedagógica, procurando dar resposta às necessidades identificadas no grupo.

O processo de ensino-aprendizagem é complexo e, por este motivo, exige que se recorra a diferentes métodos e estratégias de atuação de forma a desenvolver os objetivos delineados. Neste sentido, ao longo das minhas intervenções procurarei utilizar diferentes estratégias que me permitissem alcançar os meus objetivos de estágio, mas que sobretudo facilitassem e promovessem as aprendizagens nas crianças. Foi privilegiado o método pela descoberta guiada, pois considero que a aprendizagem é facilitada quando o aluno tem um papel ativo na sua aprendizagem, cabendo ao educador criar as condições necessárias para que as crianças alcancem as suas próprias aprendizagens.

Tendo em conta as características do grupo, assinaladas anteriormente, foi necessário estabelecer objetivos que nos permitissem ultrapassar as principais dificuldades e/ou lacunas verificadas, mais propriamente, aquelas que dizem respeito à Área da Formação Pessoal e Social, na Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e na Matemática. Ressalve-se que todos os objetivos propostos para o estágio e que foram desenvolvidos nas minhas planificações, tiveram em atenção as necessidades do grupo de crianças.

Assim, tendo por base as OCEPE e as aprendizagens a promover nas crianças, **procurei:**

#### Na Área da Formação Pessoal e Social

1. Fazer com que as crianças reconheçam e adotem as regras de sala de aula;
2. Promover a cooperação e a interajuda do grupo;
3. Na construção da identidade e da autoestima, fazer com que as crianças aceitem as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-as em relação às outras;
4. Na independência e autonomia, promover a capacidade das crianças de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o bem-estar dos outros;
5. Na consciência de si como aprendiz, fazer com que as crianças sejam capazes de ensaiar diferentes estratégias para que possam resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam;
6. Na convivência democrática e na cidadania, desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social;

#### Na Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

1. Fazer com que as crianças sejam capazes de dialogar e expressar-se de forma clara autonomamente;
2. Propiciar momentos que permitam às crianças compreender e intervir nos momentos para o conto/ reconto de histórias;
3. Promover a participação ativa das crianças em relatos simples, como por exemplo, contar como foi o seu fim de semana;
4. Fazer com que as crianças sejam capazes de executar treinos de registos gráficos e grafémicos, por exemplo, do seu nome.
5. Tendo em conta que a temática escolhida para meu trabalho/relatório de estágio (Jogos, Dança e Lutas) se insere, segundo as OCEPE (2018), na Área de Expressão e

Comunicação; Domínio de Educação Artística e Domínio da Educação Física,  
**procurei:**

#### No Domínio de Educação Artística (Subdomínio – Dança)

1. Fazer com que as crianças sejam capazes de desenvolver o sentido rítmico da dança e de relação do corpo com o espaço e com os outros;
2. Motivar as crianças para que sejam capazes de se expressar, através da dança, dos sentimentos e emoções em situações diversas;
3. Estimular as crianças de forma a que possam refletir sobre os movimentos rítmicos e as coreografias que experimentam e/ou observam;
4. Fazer com que as crianças sejam capazes de apreciar diferentes manifestações coreográficas usando linguagem específica e adequada.

#### No Domínio de Educação Física

1. Fazer com que as crianças sejam capazes de cooperar em situações de jogo, seguindo orientações e regras (Lutas - Karaté, Jogos - Bowling);
2. Fazer com que as crianças consigam dominar movimentos que impliquem deslocamentos e equilíbrios como: trepar, correr, saltitar, deslizar, rodopiar, saltar a pés juntos ou num só pé, saltar sobre obstáculos, baloiçar, rastejar e rolar (Lutas – Karaté; Jogos – Bowling; Dança - Natal);
3. Fazer com que as crianças sejam capazes de controlar movimentos de perícia e manipulação como lançar, receber, pontapear, lançar em precisão, transportar, driblar e agarrar (Lutas – Karaté; Jogos – Bowling; Dança - Natal).

Para alcançar os objetivos gerais referidos anteriormente foram adotadas pela estagiária inúmeras estratégias, em função das dificuldades das crianças/grupo nas diferentes áreas.

Na Formação Pessoal e Social foram realizadas atividades que se propunham fomentar o respeito pelas regras em sala de aula, mais concretamente, em cada intervenção foi atribuído o cargo de “chefe” a uma criança. Esta tinha a responsabilidade não só de dar

o exemplo de bom comportamento aos colegas, como também de chamar a atenção para o desrespeito ou incumprimento de alguma das regras acordadas por todos. No final do dia, era realizado um pequeno diálogo com as crianças para, em conjunto, refletir sobre as atitudes e comportamentos de cada um durante o dia e o que poderia ser melhorado no dia seguinte. Foi também potenciada a cooperação no grupo através da troca e partilha de conhecimentos e experiências de cada um, na medida em que a aprendizagem cooperativa, para além de possibilitar o desenvolvimento de competências sociais, contribui positivamente para o desenvolvimento cognitivo e para a responsabilidade individual. Através deste envolvimento, foi possível debater ideias, esclarecer dúvidas, tomar decisões e resolver problemas acerca dos vários conteúdos escolares.

Na Linguagem Oral e Abordagem à Escrita foi promovida a partilha diária de relatos relevantes. No momento do acolhimento as crianças tinham a oportunidade de expressar as suas ideias e opiniões, fazendo relatos de algum acontecimento do seu dia-a-dia. Com esta estratégia foi possível desenvolver a oralidade das crianças, o diálogo/debate e a correta articulação das palavras, pois de acordo com as OCEPE uma das funções do educador passa por “escutar cada criança, valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada uma e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada uma fale, e a fomentar o diálogo” (Silva *et al.*, 2016, p. 65) e, deste modo, facilitar a expressão e o desejo de comunicar das crianças.

Na faixa etária deste grupo de crianças, uma grande maioria apresentava dificuldades na escrita do próprio nome, na medida em que não reconheciam o sentido da escrita e não faziam o correto reconhecimento grafémico. Para ultrapassar esta lacuna, o contar de uma história foi sempre acompanhado pelo auxílio do meu dedo indicador. Assim, as crianças, gradualmente, se aperceberam e interiorizaram que a leitura de um texto segue uma orientação lógica (da esquerda para a direita), sem a qual as frases deixam de ter sentido. Foram também realizadas atividades de treino grafémico (fichas de associação entre uma imagem e a sua representação escrita). De salientar que todos os trabalhos realizados pelas crianças tinham a representação gráfica do seu nome, com o intuito de treinar a escrita e identificar o autor.

No domínio da Educação Física, Domínio de Educação Artística (Dança), foram realizadas atividades que se propunham fomentar, o sentido rítmico da dança e de relação do corpo com o espaço e com os outros, a expressão de sentimentos e emoções e o gosto pelas diferentes manifestações coreográficas. Foi promovido a realização de uma dança de

Natal – *“I’m the happiest Christmas tree”*, através da qual foi possível analisar diferentes músicas natalícias, fazer a seleção de uma tendo em conta as opiniões e/ou vivências de cada criança, experimentar e ensaiar coreografias diversas, que viabilizaram a experimentação de vários movimentos motores básicos (andar, rodopiar, subir, descer...), de gestos (movimentos isolados da cabeça, tronco ou membros) e posturas. E, no Domínio de Educação Física, foram realizadas atividades que se propunham incitar, na criança, o espírito de cooperação em situações de jogo, seguindo orientações e regras; movimentos de deslocamentos e equilíbrios, assim como, movimentos de perícia e manipulação. As atividades propostas, como jogos de regras foram as Lutas, uma sessão demonstrativa de Karaté, Tapete de lateralidade e o Bowling.

Em geral, de acordo com as atividades que dinamizámos, destacaram-se as seguintes macro estratégias: desenvolver atividades lúdicas e pedagógicas que permitissem enriquecer as aprendizagens das crianças; incutir e criar hábitos de alimentação saudável e de exercício físico; promover atividades orientadas e diferenciadas utilizando materiais próprios e de desperdício; criar momentos de diálogo, deixando as crianças exprimirem-se de forma a desenvolver o raciocínio e a linguagem; dar às crianças a oportunidade de participar em grupo nas atividades de expressão motora e em outros tipos de trabalhos, criando ambientes mais favoráveis à interiorização dos conhecimentos; realizar visitas a locais de interesse relacionadas com a temática em estudo; despertar uma atitude de curiosidade.

#### 1.1.4.2. Análise de atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas com a Educação Física e Dança

Ao longo do nosso estágio no Pré-Escolar foram desenvolvidas um conjunto de atividades, distribuídas por 6 intervenções num total de 24 sessões de prática pedagógica, como foi apresentado no Quadro 2. Como se pode verificar, as atividades de EF e Dança, foram articulados com outros domínios do saber. O principal objetivo foi destacar e contextualizar as atividades privilegiadas como tema do presente relatório - lutas, jogos e dança.

Assim sendo, neste ponto serão apresentadas as atividades desenvolvidas, partindo de uma descrição sistematizada, acompanhada por um registo fotográfico (ilustrativo da mesma). Finalmente, será realizada uma análise e reflexão crítica das mesmas atividades, considerando os aspetos positivos, negativos e sugestões de melhoria. As nossas intervenções/ações na Educação Física e Dança foram baseadas nas mais atuais indicações

das orientações curriculares para a EPE, que salientam que cabe à educadora planear o espaço de EF com os materiais necessário para desenvolver, na criança, diferentes tipos de capacidades motoras.

#### **1.1.4.2.1. Nos Jogos de Luta – Karaté: Desenvolvimento, Análise e Reflexão**

A primeira atividade a ser apresentada está inserida no âmbito do tema “**As profissões, decorreu no** dia 21 de novembro desenvolveu-se no âmbito das Expressões Artísticas e Educação Física; no Domínio da Educação Física – **Jogos**. Neste domínio foram escolhidos os **Jogos de Lutas - Karaté**.

O Karaté é uma arte marcial, um desporto, mas também uma atividade física que permite o equilíbrio mental e físico dos seus praticantes. De acordo com Costa e Santos (2015, p. 35), o Karaté “favorece o desenvolvimento perceptivo-motor e sócio-afetivo dos alunos, já que, a prática dessa atividade com as outras crianças é caracterizada pela cooperação para manter a sincronia corporal durante os movimentos”. Balsera e Abreu (2010, citados por Cantanhede *et al*, 2010, p.134) acrescentam que o Karaté contribui para o desenvolvimento de capacidades físicas como a flexibilidade, a força e o equilíbrio, destrezas essenciais para o desenvolvimento pleno da criança. Além disso, no Karaté, ao contrário de outras artes marciais, não é impreterível que o espaço para a sua prática tenha características amortecedoras (como por exemplo, o Tatame), o que facilita o seu reconhecimento enquanto modalidade nas aulas de Educação Física. Por estes motivos, acreditamos que as lutas, em particular o Karaté, servem os propósitos da EF, uma vez que permitem desenvolver, simultaneamente, o corpo e a mente dos alunos e, conforme o estudo de Gaertner, Pereira & Teixeira (2015, p. 537), “atende plenamente os requisitos para ser utilizado como instrumento em projetos socioeducativos”.

Com o intuito de desenvolver o tema das “Profissões”, na manhã do dia 21 de novembro, foi realizado uma ação de sensibilização sobre Lutas, mais especificamente, sobre a modalidade de **Karaté**. Esta ação foi desenvolvida pela estagiária em parceria com o mestre da modalidade e com o auxílio de alguns praticantes da mesma (crianças praticantes, convidadas para a demonstração).

A atividade descrita, inserida nos Deslocamentos e Equilíbrios e Jogos, teve por objetivos proporcionar experiências e oportunidades desafiantes e diversificadas, em que a criança aprende:

1. a conhecer e a usar melhor o seu corpo, criando uma imagem favorável de si mesma; a participar em formas de cooperação e competição saudável;
2. a seguir regras para agir em conjunto;
3. cooperar em situações de jogo, seguindo orientações e/ou regras;
4. dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios, como deslizar, saltar, rodar;
5. a organizar-se para atingir um fim comum, percebendo que pode ganhar ou perder, aceitando e ultrapassando os insucessos.

A atividade de aula que constou da ação de sensibilização de Karaté foi constituída por dois momentos essenciais, um primeiro de carácter teórico e outro prático. Inicialmente, existiu uma abordagem à modalidade contextualizando-a com o tema aglutinador “As profissões”. Neste sentido, foram referidas diversas profissões, nomeadamente a profissão de instrutor de modalidades desportivas, neste caso, mestre de Karaté. De seguida, foram realizadas demonstrações e práticas orientadas sobre a modalidade.

A demonstração e práticas orientadas decorreram no ginásio da escola com as seguintes intervenções, como é ilustrado nas figuras a seguir apresentadas (figuras 6 a., b., c., d.).

O mestre de Karaté convidado para a sessão é considerado um instrutor da modalidade. Após uma contextualização e breve organização das crianças (figuras 6.a. e 6.b.) a sessão teve o seu início (figuras 6.c. e 6d.), com a apresentação das indicações dadas pelo mestre sobre o “Karaté” e as demonstrações realizadas pelos participantes convidados e, a própria estagiária

Primeiro, o mestre falou e explicou às crianças, em linguagem adequada à idade, sobre as cinco “máximas” do Karaté, sendo elas:

1. **Carácter** – esforçar para a perfeição do carácter;
2. **Sinceridade** – proteger o caminho da verdade;

3. **Esforço** – encorajar o espírito de esforço;
4. **Etiqueta** – respeitar as regras de etiqueta e do espírito de rei (cumprimentar, saudar,...)
5. **Autocontrole** – evitar e/ou conter o espírito de agressão, de impulsividade.



*Figura 6.- (a)*

(a) O início da atividade com o cumprimento típico do Karaté e demonstração efetuada pelo mestre e crianças praticantes da modalidade, convidadas.



*Figura 6.- (b)*

(b) Organização das crianças e explicação, dada pelo mestre, sobre a prática e a forma como a mesma iria decorrer, intervenção da estagiária.



*Figura 6.- (c).*

(c) A demonstração entre o Mestre e a Estagiária.



*Figura 6.- (d).*

(d) a demonstração entre as crianças – Karatecas, praticantes da modalidade. As crianças convidadas realizaram uma demonstração das técnicas básicas, com o mestre.

Foram exemplificadas várias técnicas, *Katas*. A *Kata* é o conjunto de sequências de movimentos, técnicas de ataque e defesa, cujo objetivo é proporcionar ao praticante uma aprendizagem mais aprofundada da arte e, simultaneamente, uma experiência de luta, no nosso caso com características mais defensivas. A *Kata* individual é o conjunto de várias técnicas, consoante o cinturão em que o aluno se encontra e o *Kumite* é o combate.

Finda as demonstrações, as crianças, distribuídas por três grupos tiveram a oportunidade de experimentar a modalidade, e após o retorno à calma, de realizar a saudação final.

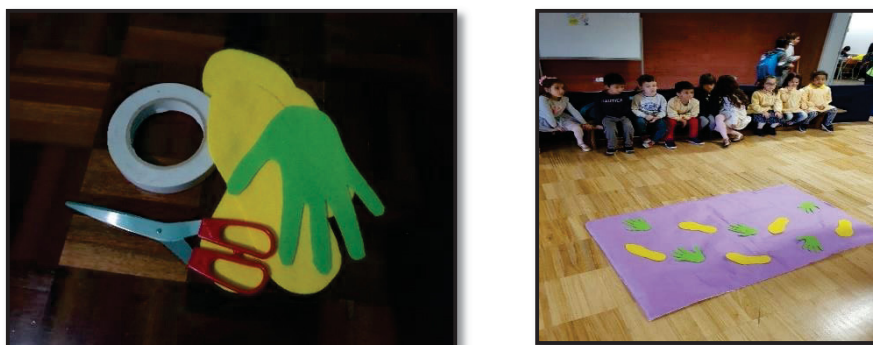
É de referir que, a atividade foi presenciada por outros educadores que mencionaram que a mesma surtiu efeito ao nível das atitudes dos alunos, motivando os mesmos para o cumprimento de regras, acalmando o seu comportamento inicialmente agitado. Em suma, no meu entender, a sessão de sensibilização também possibilitou ao grupo de crianças mobilizar o corpo para realizar movimentos com mais precisão, desenvolvendo a força explosiva, a flexibilidade e o equilíbrio; viabilizando aprendizagens ao nível da coordenação e diferenciação dos movimentos, através do controlo do equilíbrio, ritmo, tempo de reação, de forma a desenvolver e aperfeiçoar as suas capacidades motoras em situações lúdicas, de expressão, comunicação e interação com outros. Neste contexto, as lutas podem ser consideradas atividades de grande potencial interdisciplinar, constituindo-se em instrumentos de pesquisa de conteúdos de diversas áreas, fazendo com que o aluno não se limite apenas aos exercícios físicos.

Para concluir minha reflexão resta-me salientar que as crianças aprenderam e não esqueceram o que lhes foi transmitido/demostrado, na mediada em que em aulas posteriores à atividade, fizeram questões sobre a modalidade, nomeadamente: “*O mestre quando volta?*”; “*Onde podemos praticar a atividade?*”; “*Podemos fazer outra vez?*”. Estas e outras questões sobre a atividade seguiram-se durante grande parte dos meus contatos com as crianças. Assim, posso terminar aludindo sobre o interesse desta prática nas aulas de Educação Física, pois permitiu atingir os objetivos traçados inicialmente.

#### 1.1.4.2.2. No Jogo – Do Tapete de lateralidade ao Jogo de *Bowling*: Desenvolvimento, Análise e Reflexão

As segunda e terceira atividades a serem apresentadas, decorreram no dia 22 de novembro, estando também inseridas no âmbito do tema aglutinador “As profissões” e tendo como áreas da Expressão e Comunicação, no Domínio da Expressão Plástica e da Educação Física: Percurso Lúdico no Tapete de lateralidade e Jogo de *Bowling*.

**Percurso Lúdico no “Tapete de Lateralidade”.** Numa primeira fase, procedeu-se à construção do tapete de lateralidade com a colaboração das crianças que tiveram a

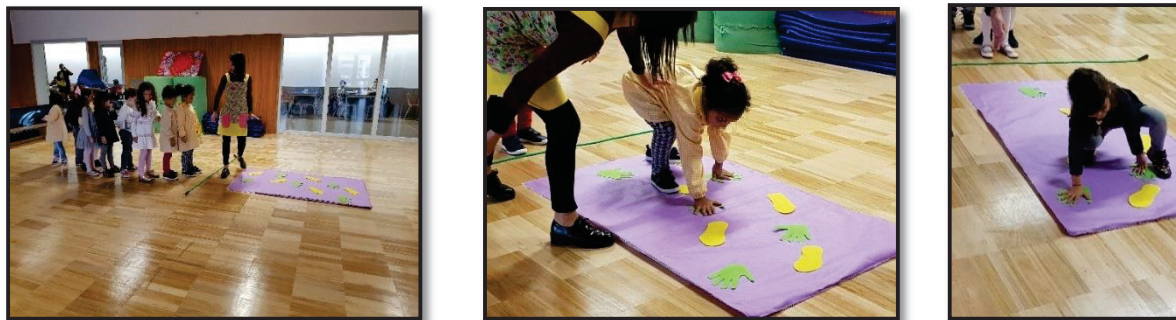


*Figura -7.* (a) e (b).

oportunidade de manusear e trabalhar com diversos materiais, a dizer: feltro para construção de um tapete; feltro para construção das mãos (direita e esquerda); feltro para construção dos pés (direito e esquerdo); tela antiderrapante; fita-cola dupla; linha. Nesta atividade promovemos as competências de motricidade fina - recorte de diferentes materiais. As figuras 7 (a) e (b) representam todo o processo de construção do tapete de lateralidade e o mesmo finalizado.

Esta abordagem lúdica teve por finalidade permitir às crianças explorar a relação do corpo com os objetos em movimento no espaço, o controlo dos objetos, utilizando as mãos e os pés, bem como outras partes do corpo. Com esta atividade a criança teve a oportunidade de aperfeiçoar movimentos de equilíbrio e locomoção, realizando diferentes combinações de elementos já conhecidos e/ou reinventando outras formas de utilizar os materiais. O propósito foi desenvolver capacidades e/ou competências, no grupo de crianças: reconhecer e identificar o lado direito e esquerdo (mãos e pés); dominar as noções de lateralidade; ser capaz de orientar no espaço; coordenar movimentos; para além de cumprir e aceitar regras.

Esta atividade, que se descreve e ilustra na figura 8 (a., b., c.), foi concretizada após



**Figura 8.-** (a) (b) (c).

as crianças cumprirem as cinco sequências do percurso de lateralidade, relativamente ao lado esquerdo e direito.

Para a sua realização, foi colocado na sala de ginástica o tapete de lateralidade, construído pelas crianças para o efeito, este tinha de forma alternada: mão esquerda, pé direito; pé esquerdo, mão direita; mão esquerda, pé direito; pé esquerdo, mão direita; mão esquerda, pé direito, como ilustrado na figura 8(a). Assim as crianças, partindo da posição de 4 apoios, foram capazes de realizar as sequências indicadas no mesmo, figura 8 (b) e (c). Importa, todavia, referir que inicialmente foi realizada uma pré-abordagem da atividade implementada, no que diz respeito às regras e procedimentos a seguir.

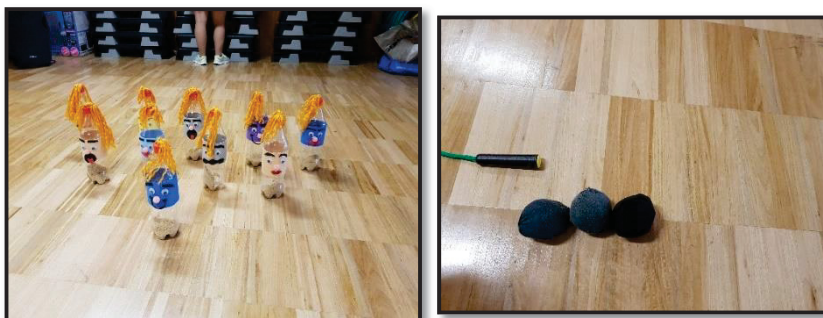
Deste modo, posso afirmar que o “tapete de lateralidade”, como assim o nomeei, tratou-se de um recurso apelativo e integrador, pois através deste foram atingidos os objetivos inicialmente delineados. Reitero que, numa abordagem lúdica, que deve estar subjacente a toda a Educação Física, o jogo constitui um recurso educativo que é apresentado de forma atrativa e tem em conta os interesses e motivações das crianças.

### **Jogo do *Bowling***

Após esta primeira fase, tapete de lateralidade, foi dado seguimento ao **Jogo de *Bowling***. Este jogo, com regras, progressivamente mais complexas, transformou-se numa ocasião de desenvolvimento da coordenação motora e de socialização, de compreensão e aceitação das regras e de alargamento da linguagem, proporcionando, ainda, uma atividade agradável que dá prazer às crianças.

Para a concretização desta atividade foi necessário a construção de bolas trapeiras e de pinos de bowling, mais uma vez, as crianças tiveram a oportunidade de manusear e

trabalhar com diversos materiais, nomeadamente: garrafas plásticas recicladas; material de espuma; olhos de plástico; tesoura; cola; areia para pôr nas garrafas; trapilho para a bola “trapeira”; meias para construção de uma “bola trapeira”; corda. As figuras 9 (a) e (b) ilustram os pinos e bolas trapeiras finalizadas para o jogo, o processo de construção (jogo de bowling).



**Figura 9.-** (a) e (b)

Para a realização desta atividade foi colocado, no ginásio, o material concebido para o efeito (Pinos, bola trapeira e corda) e, de seguida a estagiária explicou a atividade e regras às crianças. As crianças organizaram-se em fila, umas atrás das outras, mantendo a distância de aproximadamente um metro relativamente à corda divisória, como ilustra na figura 10 (a) (b) e (c).

O objetivo do jogo consistiu em “lançar”, por baixo, uma bola trapeira a um alvo fixo (pinos, garrafas dispostas em forma triangular), de referir que por cada pino derrubado a criança obtinha um ponto de classificação. A contagem dos pinos derrubados foi feita com a ajuda das crianças participantes, assim aquela que se encontrava imediatamente atrás da criança jogadora, efetuava a contagem dos pinos derrubados e, conseqüentemente, da pontuação obtida pelo jogador. A pontuação foi registada atendendo às informações dadas pela criança responsável e à observação feita pela estagiária.



**Figura 10.-** (a) (b) (c) Descrição da atividade selecionada, Jogo de Bowling.

Assim as crianças na posição de uma perna avançada (contrária à da mão de lançamento) e outra perna fletida, com joelho no chão, por meio do lançamento de precisão de uma bola trapeira a um alvo (garrafas), tiveram que derrubar o maior número possível de pinos. De referir, ainda, que esta atividade sofreu alterações às inicialmente concebidas, por sugestão de um educador da escola. Inicialmente, a atividade foi pensada para o derrubar de nove pinos (garrafas), num máximo de nove pontos; por proposta passou para dez pinos (garrafas), num máximo de dez pontos, de forma a se poder introduzir o conceito da dezena, o registo da pontuação obtida pelas crianças foi feito com recurso ao ábaco. É importante referir que, inicialmente foi realizada uma contextualização, descrição e demonstração da atividade, de forma a tornar evidente todo o conjunto de regras associadas à prática deste jogo.

O propósito desta atividade foi o de desenvolver capacidades e/ou competências, no grupo de crianças ao nível do(a): domínio do corpo, relativamente ao equilíbrio; coordenação dos movimentos; lançamento de precisão; reconhecimento e/ou aceitação de regras (cumprimento das mesmas). Posso aludir que o jogo do “bowling”, como assim o nomeei, foi um recurso atrativo e motivador nas crianças, possibilitando o desenvolvimento das capacidades anteriormente citadas. Finalizo a análise da atividade afirmando que a tarefa do “bowling” foi bem-sucedida, na medida em que as crianças estiveram sempre interessadas e, mesmo no final do dia de aulas, repleto de atividades, foram capazes de ter calma/relaxamento para se deslocar à biblioteca.

#### 1.1.4.2.3. Na Dança: Desenvolvimento, Análise e Reflexão

A última atividade a ser apresentada, decorreu no dia 5 de dezembro, no âmbito do tema “**Danças de Natal**” da Área de Expressão e Comunicação, no Domínio da Educação Física (Deslocamentos e Equilíbrios) e da Dança: **Dança de Natal “*I’m the happiest Christmas Tree*”** 2. Esta intervenção teve como finalidade iniciar a preparação de atividades artísticas para a festa de Natal da escola.

---

2 O link da música escolhida para a atividade foi:  
[https://www.youtube.com/watch?v=Q4gjxa2\\_A5M](https://www.youtube.com/watch?v=Q4gjxa2_A5M)

Para a concretização desta atividade, as crianças tiveram que passar por um conjunto de várias etapas que culminaram com a apresentação final (na festa de Natal da escola) de uma dança de Natal, a descrever as etapas, figura 11 (a) e (b):

**1ª etapa** – escolha da música a ser coreografada, pela estagiária, sendo a mesma adequada ao tema e aos interesses e/ou motivações do grupo de crianças, de forma a viabilizar a aprendizagem da mesma. Foi realizado uma seleção prévia de várias músicas e, posteriormente, discutido com os envolvidos a escolha final da música.

**2ª etapa** – experimentação dos passos de dança com o grupo, de forma a entender as limitações corporais de cada aluno e, depois, criar em conjunto com os alunos uma coreografia adequada à faixa etária e interesses e/ou gostos (motivações) das crianças.

**3ª etapa** – fase demonstrativa, a estagiária realiza uma demonstração geral da coreografia, de forma a que as crianças tenham uma visão geral da dança e, gradualmente, interiorizassem a mesma. Nesta etapa, as crianças verificam se existia algum passo coreografado com maior grau de dificuldade, difícil de aprender e realizar, adequadamente com o ritmo e som da música.

**4ª etapa** – aprendizagem da coreografia, dos passos de base, dividida em partes e sem música (ritmo lento), facilitando a aprendizagem individual de cada um dos alunos.

**5ª etapa** – acompanhamento da coreografia, dos passos aprendidos, com a música *“I’m the happiest Christmas Tree”*. A estagiária, colocada à frente do grupo de crianças, exemplifica a coreografia. As crianças, gradualmente, adaptam a coreografia apreendida aos ritmos da música escolhida.

**7ª etapa** – apresentação final da música e coreografia na festa de Natal da escola, que contou com a presença da comunidade escolar e famílias em geral (Figura 11c).



**Figura 11.- (c)** Apresentação da coreografia na festa de Natal.

Como já foi referido esta atividade foi concretizada com a apresentação da dança à comunidade escolar, na festa de Natal da escola. Assim, para dar cumprimento à mesma as crianças, com o auxílio da estagiária e Educadora cooperante, coreografaram e ensaiaram a música “*I’m the happiest Christmas Tree*”. Os objetivos desta atividade foram que cada criança tivesse a oportunidade de se expressar corporalmente, conseguisse aprender “os passos” de dança ensinados, seguindo o ritmo da canção, bem como expressar amizade pelos colegas e emoções (alegria e tristeza) em diversos momentos da coreografia. Nesta dança, todas as crianças realizaram os movimentos da coreografia “*I’m the happiest Christmas Tree*”, sendo esta constituída por estruturas rítmicas simples. De referir que inicialmente, duas crianças, por timidez, evidenciaram algum constrangimento e/ou receio de ensaiar os passos de dança. Para contornar esta situação, foi pedido a estas mesmas crianças que



**Figura 11.- (a) (b)** Ensaio da coreografia para a Dança de Natal.

ajudassem na coreografia, propondo passos e sendo pares laterais da estagiária. Assim

sentiram confiança, ao estar ao lado da estagiária a “demonstrar os passos” às restantes crianças. As crianças conseguiram explorar diferentes formas de movimento, associados à dança, que lhes permitiu tomar consciência das suas possibilidades e limitações, facilitando a progressiva interiorização do esquema corporal e também a tomada de consciência do corpo em relação ao espaço exterior.

Verifiquei com a atividade que a interação entre as crianças permitiu desenvolver os laços afetivos entre as mesmas e o espírito de interajuda e cooperação. Durante as minhas intervenções, também constatei que a dança é um auxílio para as crianças, na medida em que estas se sentiram mais desinibidas, conseguindo ser criativas e/ou originais nas suas criações (propostas de passos de dança para a coreografia), mantendo um bom sentido de estética.

De referir que apesar da atividade ter sido bem sucedida, esta teve que ser reajustada, às capacidades e desenvolvimento motor das crianças. Inicialmente, as mesmas sentiram dificuldades com os passos de dança, os quais foram gradualmente simplificados e adaptados, com a intervenção das próprias crianças. Em suma, a atividade cumpriu os objetivos pretendidos, sentindo e manifestando grande euforia no fim da apresentação da mesma.

## **1.2.O estágio no 1º. Ciclo de Ensino Básico**

### **1.2.1. Caracterização do meio e da escola onde decorreu o estágio**

#### **O meio envolvente**

O segundo estágio foi realizado no Ensino do 1.º CEB, numa Escola EB/JI da rede pública, a seguir designada de Escola Branca.

Como já foi referido, o envolvimento entre a comunidade e a escola é basilar para o sucesso e a qualidade educativa, uma vez que promove o sentimento de pertença e identidade de uma determinada pessoa numa dada sociedade.

A EB/JI Branca encontra-se numa freguesia de um meio essencialmente rural, pertencente ao Concelho de Ponta Delgada, tendo sido caracterizada como a maior “bacia leiteira” de toda a ilha de São Miguel. A sua população foi dividida em dois grupos: um composto por pessoas que trabalham a terra e/ou a lavoura e outro constituído por aqueles que, diariamente, se deslocam a Ponta Delgada para trabalhar no comércio, na indústria e na

prestação de serviços vários. De salientar que, na localidade onde se encontra a EB/JI Branca a população trabalhava maioritariamente por conta de outrem e nos últimos anos, o desenvolvimento da indústria na freguesia, tem sido significativo, aparecendo iniciativas no campo oficial (serralharias, fábrica de lacticínios), no campo industrial (lacticínios e construção civil), no campo comercial (supermercados e outras lojas de comércio) e no campo dos serviços (unidade de saúde, bancos, seguradoras, posto dos CTT, RIAC). Na envolvente mais próxima, verificou-se a existência e o funcionamento de serviços da Junta de Freguesia, do Centro Paroquial e de Bem-estar, da Casa do povo e do Centro de Dia de Idosos (com respetiva Equipa de Apoio Domiciliar).

A nível cultural confirmou-se a existência de diversas associações que têm por objetivo a promoção Cultural e Social da população, a dizer: Associação Cultural da Juventude, Escuteiros, Grupos musicais (Banda de música, Grupo de Filarmónica, Grupo de Folclore, Grupo de marchas populares, Grupo de cantares, ...) e Grupo Desportivo. No que concerne à educação, esta localidade possui estabelecimentos que vão desde Creches e Educação Pré-escolar até ao 3.º Ciclo do Ensino Básico. Dos arredores da Escola Branca também fazem parte zonas verdes e de lazer, destinadas a Jardins públicos.

### **A escola: caracterização**

A Escola Branca, onde decorreu o Estágio Pedagógico II, abrangia dois níveis de ensino, a dizer Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Era uma escola de Plano Centenário que integrava três blocos (blocos A, B e C) e dois pré-fabricados (que serviam duas escolas do 1.º Ciclo). Nestes edifícios estavam inseridas quatro salas da Educação Pré-Escolar, dez salas do 1.º Ciclo, uma sala de Apoio, uma sala de informática, duas salas para Necessidades Educativas Especiais (NEE), uma Biblioteca, um ginásio e/ou salão polivalente (com equipamentos e/ou aparelhos diversos para a prática desportiva), dois refeitórios, uma cozinha, doze casas de banho e cinco espaços para arrecadações (espaços de arrumos). Salienta-se também que na Escola Branca existia uma sala de reuniões para o corpo docente, uma sala de atendimento, um gabinete de primeiros socorros, uma sala de convívio para os professores e uma sala para os funcionários. A PPII decorreu no bloco A, cujo interior era constituído por duas salas da Educação Pré-Escolar, três salas do 1.º Ciclo, uma sala de Apoio e três casas de banho. Importante referir que uma das salas que se encontrava disponível destinava-se às crianças que frequentam as Atividades de Tempo

Livre (ATL), esta contava com a supervisão de um(a) Educador(a) e de um(a) auxiliar de Ação educativa. O ATL funcionava depois do término das aulas até às 19h.

No que toca ao corpo docente e/ou técnico especializado, no ano de estágio a EB1/JI Branca contava, para além do grupo docente do ensino pré-escolar e do 1.º CEB, com serviços especializados de Apoio educativo, nomeadamente, professores de Educação Física, Educação Especial, Psicólogos, Terapeutas da Fala e Tradutores de Língua Gestual Portuguesa; cujas funções visavam a promoção da integração de todos os alunos. Para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem e no bom funcionamento da instituição, existia um grupo de funcionários de Ação educativa, distribuídos em horário letivo pelos corredores próximos das salas de aula, refeitório e espaços verdes adjacentes.

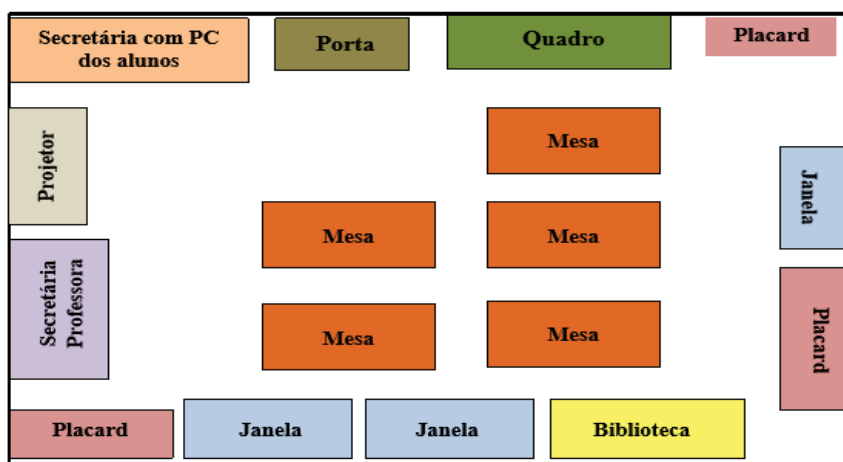
No que diz respeito ao espaço exterior, a escola tinha um recreio amplo para o número de alunos, com espaços cobertos (alpendre entre os blocos), um campo de jogos (parque infantil dotado de equipamentos e/ou materiais adaptado às idades das crianças para facilitar o desenvolvimento da motricidade global) e espaços verdes adjacentes livres.

### 1.2.2. A sala de atividades e os horários

Relativamente à sala de aula da turma na qual realizámos o nosso estágio, podemos referir que esta se situava no primeiro andar da escola e estava organizada conforme as necessidades do grupo/turma. Havia espaço suficiente para que os alunos pudessem circular dentro da sala, assim como a docente, no caso de necessitar de apoiar algum aluno em particular. A sala encontrava-se decorada com vários cartazes e trabalhos realizados pelos alunos, relacionados com as várias temáticas desenvolvidas e estudadas pela turma. Relativamente à composição da sala, esta tinha o formato retangular, era uma sala luminosa, arejada e ampla, sendo constituída por mesas que estavam dispostas para a frente do quadro e distribuídas por filas. De referir que a sala possui cinco mesas de trabalho, organizadas de forma a facilitar o trabalho de grupo, uma vez que a professora cooperante privilegiava a metodologia do MEM (Movimento Escola Moderna). Possuía amplas janelas com vista para o parque de estacionamento da escola, o que permitia um bom arejamento e entrada de luz.

A sala contava ainda com uma secretária para a professora (que se encontrava virada para os alunos), um computador, dois quadros de giz e com armários para arrumação. Os alunos estavam, maioritariamente, sentados em pequeno grupo, no entanto por motivos

comportamentais e/ou atitudinais, alguns tinham sido sentados sozinhos. Estava ainda equipada com uma pequena biblioteca onde se encontravam expostos alguns livros para consulta, bem como alguns conteúdos básicos para auxílio dos alunos.



*Figura 12.-* Organização da Planta da Sala B, onde decorreu a PPII em contexto 1.º CEB.

A figura 12, representa a Planta da Sala B, onde se encontra ilustrada a sua organização. Na sala de aula onde estagiámos existiam dinâmicas estabelecidas, uma vez que a turma seguia o Horário instituído pelo professor titular no início do ano letivo, mas salienta-se que, sempre que necessário, ocorreram alterações, para colmatar as dúvidas e as dificuldades dos alunos. O horário da turma estava dividido em períodos, como apresentado na Figura 13, a dizer: entrada dos alunos (às 9h da manhã), intervalo para lanche (das 10h30 às 11h00) e o Almoço (das 12h30 às 13h30).

A figura 13 ilustra o horário da turma B, da Escola Branca.

Hora \ Dia	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
09.00 - 09.45	Português	Português	Português	Expressão Físico-Motora (Coadjuvada)	Português
09.45 - 10.30	Português	Português	Português	Português	Português
10.30 - 11.00	<b>Intervalo</b>				
11.00 - 11.45	Inglês	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática
11.45 - 12.30	Expressão Físico-Motora (Coadjuvada)	Matemática	Matemática	Matemática	Inglês
12.30 - 13.30	<b>Almoço</b>				
13.30 - 14.15	Matemática	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Estudo do Meio
14.15 - 15.00	Matemática	Estudo do Meio	Expressão Dramática	Expressão Musical	Cidadania
15.00 - 15.45			Expressão Físico-Motora	Expressão Plástica	
15.45 - 16.30					

*Figura 13.-* Horário da turma B, onde decorreu a PPII em contexto 1.º CEB.

### 1.2.3. A turma e as dinâmicas

Neste ponto far-se-á a caracterização do grupo tendo por base os processos individuais dos alunos, as observações realizadas pela estagiária no decorrer do estágio (observação direta), nos registos feitos antes e durante as intervenções, bem como nas informações fornecidas pela professora titular, nos processos individuais dos alunos e consulta das avaliações dos mesmos.

A turma do 2.º ano de escolaridade, da Escola Branca, com a qual trabalhamos era constituída por dezasseis alunos, sendo dez do sexo masculino e seis do sexo feminino, com idades compreendidas entre os sete e oito anos. Em geral, era uma turma constituída por um grupo dinâmico e curioso, a maioria dos alunos aderiu com interesse às atividades propostas, sendo que alguns revelavam alguma dependência na realização das mesmas. Eram alunos meigos e comunicativos e demonstravam empenho e dedicação na realização de tarefas. A nível do vocabulário, quase todos os alunos apresentavam um vocabulário médio e dois estavam integrados no sistema de NEE. A turma apresentava um bom rendimento escolar.

A professora titular (professora cooperante) privilegiava, nas suas aulas, a metodologia do Movimento da Escola Moderna (MEM) pelo que a turma estava dividida em cinco grupos de trabalho, formados na segunda-feira de cada semana e que se mantinham

até sexta-feira. Serralha (2009, p.5), refere que “o MEM se propõe construir, através da ação dos professores que o integram, a formação democrática e o desenvolvimento sócio moral dos educandos com quem trabalham, assegurando a sua plena participação na gestão do currículo escolar. Assim, os educandos responsabilizam-se por colaborarem com os professores no planeamento das atividades curriculares, por se interajudarem nas aprendizagens que decorrem de projetos de estudo, de investigação e de intervenção e por participarem na sua avaliação. Esta avaliação assenta numa negociação cooperada dos juízos de apreciação e do controlo dos objetivos assumidos nos planos curriculares coletivos e nos planos individuais de trabalho”.

De forma a ter uma caracterização do grupo/turma mais pormenorizada, foram atribuídas letras maiúsculas a crianças e realizada uma pequena descrição ao nível da aquisição de saberes e de atitudes. Assim sendo, no grupo/turma do 2.º ano podemos passar a mencionar a seguinte caracterização dos alunos:

- A. Sexo feminino, criança com sete anos de idade. Insegura e que gostava de chamar a atenção do adulto. Com dificuldade em realizar uma tarefa de forma autónoma (por vezes não concluía a atividade com o objetivo de chamar à atenção do adulto e/ou colegas). Manifestava dificuldades ao nível da atenção/concentração.
- B. Sexo feminino, com sete anos de idade. Empenhada e com hábitos e métodos de trabalho, participativa e com elevado sentido de responsabilidade. Demonstrava preocupação para com os colegas com maiores dificuldades. Apresentava um Muito Bom rendimento escolar.
- C. Sexo masculino, criança com sete anos de idade. Empenhada e com métodos de trabalho. Tímida e retraída em conversa. Apresentava um Bom rendimento escolar.
- D. Sexo masculino, criança com sete anos de idade. Agitada e com dificuldade em aceitar qualquer chamada de atenção (não aceitava ser contrariada), por vezes refugiava-se no choro “Birra” quando contrariada. Criança criativa e com grande poder de imaginação. Tinha um irmão gémeo na mesma turma.
- E. Sexo masculino, criança com sete anos de idade. Manifestava timidez e pouca capacidade de interação com os pares. Com aproveitamento Muito Bom.
- F. Sexo masculino, criança com oito anos de idade. Diagnosticada com autismo, apresentava algumas dificuldades de comunicação, atenção e/ou concentração,

dificuldades na realização de tarefas complexas, embora com orientação demonstrava interesse na sua conclusão.

- G. Sexo feminino, criança com sete anos de idade. Com dificuldades ao nível das atitudes e valores, falta de atenção e/ou concentração, pouco autónoma na realização de tarefas individuais e/ou a pares (aguardava pela conclusão das tarefas para posterior correção). Evidenciava alguma instabilidade emocional e familiar, pelo que muitas vezes se apresentava mais abatida e sensível.
- H. Sexo feminino, criança com sete anos de idade. Revelava timidez e dificuldade em participar nas tarefas propostas. Pouco autónoma.
- I. Sexo masculino, criança com sete anos de idade. Calma, meiga, curiosa, empenhada nas tarefas propostas (de grupo ou individuais), com elevada motivação para ajudar os colegas com dificuldades. Apresentava alguma autonomia.
- J. Sexo masculino, criança com sete anos de idade. Manifestava dificuldades ao nível da atenção e/ou concentração, pouco autónoma, tímida e com necessidade de orientação mais personalizada, por parte do professor(a).
- K. Sexo masculino, criança com sete anos de idade. Com problemas ao nível comportamental e atitudinal, irrequieta, com dificuldades em seguir as orientações do professor (regras de sala de aula). No entanto, mostrava empenho na realização das tarefas propostas.
- L. Sexo masculino, criança com oito anos. Criança que foi transferida de uma escola de Londres. Foi proposta para avaliação pelo Gabinete de Psicologia e Orientação (avaliação psicológica), por suspeita de *Asperger*. Única criança que escrevia com letra de imprensa. Meiga, criativa, com especial propensão para o desenho (com interesses em banda desenhada, ilustrações e grafismos diversos) e com alguma autonomia na realização de tarefas individuais.
- M. Sexo masculino, criança com sete anos de idade. Apresenta dificuldades na concentração/atenção, em realizar tarefas de forma autónoma (na conclusão de tarefas, precisa de grande orientação por parte do professor). Tem dificuldades em seguir as regras de sala de aula.
- N. Sexo masculino, criança com oito anos de idade. Empenhada nas tarefas propostas e com alguma autonomia na realização das mesmas. Revela uma linguagem cuidada e um

bom poder de argumentação. Criança envolvida com tarefas extraescolares (levantava-se às seis horas para trabalhar na lavoura com os EE).

- O. Sexo feminino, criança com sete anos de idade. Insegura, tímida, no entanto, participativa nas atividades desenvolvidas. Revelava insegurança na realização das tarefas propostas, pouco autónoma, no entanto participativa. Apresentava dificuldade em aceitar a divisão de tarefas dentro dos grupos de trabalho.
- P. Sexo feminino, criança com sete anos de idade. Tímida, pouco autónoma, mas com motivação para as tarefas propostas, dedicada e empenhada.

No que concerne à assiduidade, a turma, de um modo geral, era assídua e pontual, apresentava um bom comportamento, apenas em momentos de realização de trabalhos de grupo, alguns alunos ficavam mais agitados. No envolvimento nas atividades, a maior parte dos alunos demonstrava entusiasmo, interesse e alguma autonomia aquando da realização das atividades. No entanto, os alunos F, L e M necessitavam de apoio individual para terminarem as tarefas. Ao nível do desenvolvimento cognitivo, eram alunos que apresentavam um nível de desenvolvimento bastante satisfatório, à exceção dos anteriormente referenciados, que precisavam de um maior acompanhamento por parte do professor e de Apoio individual e sistemático em todas as áreas curriculares, de modo a colmatar as dificuldades que apresentavam. De mencionar também que estes alunos revelavam maior dificuldade na área do Português.

Ainda através da observação direta, da transmissão dos conteúdos e da realização de atividades, foi possível retirar algumas conclusões sobre a turma, que partilhamos de seguida. No que diz respeito às diferentes áreas do conhecimento os alunos mostravam dominar melhor o Estudo do Meio, tendo mais dificuldades no Português e na Matemática. Em relação ao Português sentiam muita dificuldade na escrita e na leitura. No que diz respeito à Matemática o grupo apresentava lacunas, sendo necessário a realização de sínteses e/ou resumos de conteúdos abordados (quer em aulas anteriores quer no ano letivo anterior), de forma a os interligar com os que seriam lecionados. No que concerne à área da Expressão Artística o grupo mostrava-se bastante interessado nas atividades relacionadas com esta área, embora fossem poucas as horas destinadas à área. Na Educação Física, com um professor especialista para duas das três horas, os alunos ...

Em síntese, foi fundamental conhecermos muito bem a turma, uma vez que este conhecimento nos serviu de base e apoio para escolhermos as atividades a desenvolver com

a turma, tendo em atenção as necessidades, as limitações e as potencialidades de cada criança, pois foi essencial que as atividades, escolhidas por nós, incentivassem os alunos, para que estes adquirissem mais conhecimentos e alargassem os seus horizontes.

#### 1.2.4. As atividades de intervenção na ação pedagógica

Após a caracterização do contexto de intervenção onde decorreu o Estágio Pedagógico II, passaremos apresentar, de seguida, um quadro síntese (Quadro 3) onde fica explicito as 23 sessões desenvolvidas no 1.º CEB, mencionadas por data e áreas/conteúdos de intervenção aglutinadores. De referir que a última intervenção foi realizada com o nosso par pedagógico. Os temas abordados foram do interesse das crianças e adaptados às realidades do meio que as envolviam, tendo por base as orientações de início do ano letivo para o ProSucesso.

**Quadro 3.** Síntese das Intervenções por temas aglutinadores em contexto PPII

Intervenção	Datas	Temas
1ª Intervenção	26, 27 e 28 de fevereiro	Envolvimento e cooperação
2ª Intervenção	12, 13, 14, 15 e 16 de março	Autonomia, o espírito crítico e cooperação entre os alunos
3ª Intervenção	19, 20 e 21 de março	Partilha e a Responsabilidade
4ª Intervenção	23 e 24 de abril	Autonomia, criatividade, Espírito crítico e participação
5ª Intervenção	8, 9, 10 e 11 de maio	Partilha de ideias e a aceitação da ideia do outro
6ª Intervenção	14, 15 e 16 de maio	Autonomia e criatividade
7ª Intervenção (pares)	4, 5 e 6 de junho	Espírito de entre-ajuda

Em todas as intervenções foram trabalhadas nas diferentes Áreas curriculares de igual forma, tentando, sempre que possível interligar conteúdos das mesmas. No quadro 4, são apresentadas as atividades realizadas em contexto do tema do presente relatório, nomeadamente as que privilegiam o movimento e a forma, sendo orientadas para a promoção da Atividade Física e desenvolvimento da Motricidade da criança (Deslocamentos e equilíbrios), que nas orientações curriculares se identificam com a Área da Expressão e Educação Físico-Motora (Atividades Ritmo-expressivas/ Dança, Jogos e Lutas).

**Quadro 4.** Atividades desenvolvidas no 1.º CEB, no âmbito do tema do relatório de estágio.

Intervenção Pedagógica em contexto de sala de aula	Áreas							
	Área do Português	Área da Matemática	Área do Estudo do Meio	Área de Formação Pessoal e Social	Área da Expressão e Educação Físico- Motora	Área das Expressões Artísticas		
						Expressão Plástica	Expressão Musical	Expressão Dramática
Atividade Escolhidas Datas:								
<b>Envolvimento e cooperação</b> (28-02-2018) Educação Física: <b>Jogos</b> (Gato e Rato)								
<b>Autonomia, espírito crítico, cooperação entre os alunos</b> (14/21-03-2018) Educação Física: <b>Dança</b> e Marcha								
<b>Partilha de ideias e aceitação do outro/ Autonomia e Criatividade</b> (15-05-2018) Educação Física: <b>Lutas - Kickboxing</b>								

#### 1.2.4.1. Refletir macroestratégias e o plano geral

As macroestratégias e/ou metodologias de atuação, assim como os objetivos foram pensados com base nas características da nossa turma onde foi implementada a nossa PPII, procurando dar resposta às necessidades identificadas no grupo. O processo de ensino-aprendizagem é complexo e, por este motivo, exige que se recorra a diferentes métodos e

estratégias de atuação de forma a desenvolver os objetivos delineados. Neste sentido, ao longo das minhas intervenções procurarei utilizar diferentes estratégias que me permitissem alcançar os objetivos, mas que sobretudo facilitassem e promovessem aprendizagens significativas nas crianças. Foi privilegiado o método pela descoberta guiada, na medida em que considero que a aprendizagem é facilitada quando o aluno tem um papel ativo na sua aquisição, cabendo ao professor criar as condições necessárias para que as crianças alcancem as suas próprias aprendizagens. Como já foi referido, a professora titular privilegiava as orientações do MEM e entendendo as mesmas como válidas, a planificação da PPII teve em consideração algumas das suas diretrizes. Nomeadamente, nas nossas intervenções, deixamos um pouco de lado os métodos centrados no professor ou nos alunos e trabalhámos, mais, segundo os métodos interativos, pois estes (Pacheco, 1999):

“... são métodos de discussão e debate em grupos na base de grupos pequenos em que se tenta promover um intercâmbio de ideias e de opiniões, de que são exemplos a discussão na turma, a discussão em pequenos grupos, os projetos em grupo...” (pág. 166).

No que se refere à discussão, ela pode ser orientada, aberta ou livre conforme a organização. Uma das modalidades dos métodos interativos é o método do questionamento “em que o professor suscita a intervenção dos alunos, verifica a compreensão e explora os conhecimentos já adquiridos de modo a situar o desconhecido no conhecido” (Pacheco, 1999, pág. 166). Trabalhamos segundo os modelos e os métodos mencionados anteriormente, tivemos em conta o ritmo de aprendizagem de cada aluno, bem como tentamos perceber se eles entenderam e compreenderam aquilo que lhes foi transmitido e/ou pedido acerca de determinado conteúdo.

Para se realizar uma boa prática educativa, nós professores não nos podemos restringir a apenas uma metodologia, uma vez que, assim, seria difícil ir ao encontro das dificuldades, necessidades e interesses dos alunos, por isso a utilização de um ou mais modelos por parte do professor constitui uma ferramenta essencial para planear as suas atividades e estratégias, de modo a que todos os alunos consigam realizar as aprendizagens planeadas. É importante que o docente selecione um conjunto integrado de modelos e, acima de tudo, os adequa ao desenvolvimento das competências dos alunos da turma.

Pelos programas do 1.ºCEB, denota-se que o desenvolvimento da educação escolar crie um momento para que os alunos efetuem experiências de aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas, e socializadoras, de forma a permitir o sucesso

escolar dos alunos. Quanto às aprendizagens ativas, estas indicam que os alunos alcancem aprendizagens diversificadas e motivadoras, ou seja, “(...) que vão da atividade física e da manipulação dos objetos e meios didáticos, à descoberta permanente de novos percursos e de outros saberes” (ME/DEB, 2004, p.23). No que respeita às aprendizagens significativas, as expostas relacionam-se com as vivências letivas e extra letivas executadas pelos alunos e que ocorrem da sua experiência pessoal. No entanto, evidenciam os conhecimentos que equivalem aos interesses e necessidades dos alunos, pois “(...) pressupõe que a cultura de origem de cada aluno é determinante para que os conteúdos programáticos possam gerar novas significações” (ME/DEB, 2004, p.23). Relativamente às aprendizagens diversificadas, menciona-se a aplicação de recursos variados, como forma de facultar uma maior e distinta abordagem aos conteúdos, permitindo, assim, a obtenção eficaz dos conhecimentos. Quanto às aprendizagens integradas, salienta-se que estas “(...) decorrem das realidades vivenciadas ou imaginadas que possam ter sentido para a cultura de cada aluno” (ME/DEB, 2004, p.24), ou seja, referem-se aos pré-conceitos que cada aluno possui e que a partir destes, possam reconstruir novos conhecimentos. Por último tem-se as aprendizagens socializadoras. Como o próprio nome indica, reportam-se à formação moral e crítica na aquisição dos conhecimentos. No entanto, encontram-se ligadas ao modo de organização do trabalho escolar cooperativo, de forma a, “... reproduzir as formas de autonomia e de solidariedade que a educação democrática exige” (ME/DEB, 2004, p.24).

De acordo com as atividades que dinamizámos no âmbito da temática do presente relatório (Jogos, Lutas e Dança), destacam-se as seguintes macro estratégias, ressalve-se que todos os objetivos propostos serão desenvolvidos tanto pelos alunos, como por mim:

1. Desenvolver atividades lúdicas e pedagógicas que permitissem enriquecer as aprendizagens dos alunos;
2. Organizar a prática pedagógica de forma a atender às dificuldades e aos interesses dos alunos;
3. Promover atividades orientadas e diferenciadas utilizando materiais próprios e de desperdício;
4. Recorrer a diferentes tipos de atividades e a diversos materiais didáticos, para despertar a curiosidade nos alunos;
5. Criar momentos de diálogo, deixando os alunos exprimir-se de forma a desenvolver o raciocínio, a linguagem e a capacidade de interpretação;

6. Dar aos alunos a oportunidade de participar em grupo nas aulas e na elaboração de vários tipos de trabalho;
7. Sensibilizar as crianças para a importância da “atividade física”;
8. Promover dinâmica, através do jogo, da dança e das lutas, para a aprendizagem em/na “atividade física”.

Tendo em conta as lacunas e/ou dificuldades diagnosticadas aquando a caracterização do grupo/turma, na PPII também foram concebidos os seguintes objetivos, ao nível da Cidadania:

- Desenvolver o trabalho cooperativo, através de jogos e debates, uma vez que a aprendizagem cooperativa, para além de possibilitar o desenvolvimento de competências sociais, contribui positivamente para o desenvolvimento cognitivo e para a responsabilidade individual, na medida em que através deste envolvimento é possível desenvolver ideias, esclarecer dúvidas, tomar decisões e resolver problemas acerca de conteúdos diversos.

#### 1.2.4.2. Análise de atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas com a Educação física

Ao longo do nosso estágio no 1.º CEB foram desenvolvidas um conjunto de atividades, distribuídas por 7 intervenções, contudo selecionámos três com o principal objetivo de destacar e contextualizar as atividades privilegiadas como tema do presente relatório criando ambientes de aprendizagem com a Educação Física - lutas, jogos e dança.

Assim sendo, neste ponto serão apresentadas as atividades desenvolvidas, partindo de uma descrição sistematizada, acompanhada por um registo fotográfico (ilustrativo da mesma). Finalmente, será realizada uma análise e reflexão crítica das mesmas atividades, considerando os aspetos positivos, negativos e sugestões de melhoria.

##### **1.2.4.2.1. No Jogo: Desenvolvimento, Análise e Reflexão**

A primeira atividade a ser apresentada no âmbito da temática do relatório de estágio, para o 1.º CEB, decorreu na primeira semana de intervenções e estava inserida na Área da Expressão e Educação Físico-Motora – **Educação Física** – Jogos. A atividade a apresentar

foi o “*Jogo do Gato e do Rato*”, decorreu no dia 28 de fevereiro e foi uma atividade selecionada com a colaboração das crianças da turma, após auscultação acerca dos jogos populares infantis que cada criança e aos seus familiares conheciam.

Esta intervenção pedagógica teve como finalidade desenvolver na área transversal de cidadania o *envolvimento* e o *espírito de cooperação* entre os alunos, através de jogos infantis. A criança é um ser em desenvolvimento que precisa de estímulos para desenvolver os seus aspetos motores, cognitivos, afetivos e sociais, e as brincadeiras e jogos populares infantis constituem uma fonte inesgotável de estímulos para o desenvolvimento integral do indivíduo. Através dos jogos populares as crianças captam um saber popular, transmissor de cultura, que lhes possibilita descobrir os códigos básicos da sociedade em que vivem. Desta forma, este conteúdo apresenta um enorme potencial educativo no quadro de uma Educação Física sob o enfoque interdisciplinar. Neste contexto, foi realizada a articulação, integrando um conjunto de atividade de diferentes Áreas, nomeadamente: Cidadania e Expressão Musical. As Áreas do Português e da Matemática também foram desenvolvidas, através do “*Jogo do Gato e do Rato*”.

Este tipo de brincadeira/ jogo, para Condessa e Colaboradores (2008) categoriza-se essencialmente em atividades/jogos de *Motricidade Geral*, por envolver corridas de perseguição e ainda, jogos com Rodas com lengalengas/*cantigas populares*, por ser acompanhado de lengalenga/cantiga.

Este jogo teve por objetivos desenvolver nas crianças capacidades e/ou competências em várias áreas, nomeadamente:

- Assumir atitudes de compreensão e respeito pelas diferenças;
- Combinar deslocamentos, movimentos não locomotores e equilíbrios adequados à expressão de motivos ou temas combinados com os colegas e professor, de acordo com a estrutura rítmica e melodia de composições musicais;
- Conhecer a existência de brincadeiras/ jogos tradicionais (Jogo do Gato e do Rato) e desenvolver a capacidade de decisão, tendo por base o trabalho de cooperação;
- Coordenar os seus movimentos;
- Dominar o seu corpo, relativamente ao equilíbrio;
- Reconhecer o conceito matemático de números pares e ímpares;
- Ser capaz de aceitar e cumprir regras.

Para a concretização desta atividade de jogo, as crianças tinham que ter os seguintes pré-requisitos, a dizer: domínio do seu corpo, relativamente ao equilíbrio; coordenação dos seus movimentos; noção da importância do cumprimento de regras e da aceitação das mesmas. Tiveram que passar por um conjunto de várias etapas, ilustradas na figura 14 (a., b) e 15 (a., b). De referir que, numa fase inicial, foi perguntado às crianças quais os jogos que conheciam e após esse levantamento foi escolhido o *Jogo do Gato e do Rato*.



Figura 14.- (a).



Figura 14.- (b).

Antecedeu à atividade um período de aquecimento que consistiu em: após uma indicação e um gesto previamente ensaiados, os alunos executaram os movimentos indicados. Assim, ao som de um bater de palmas os alunos rodaram calmamente (sem bater no colega); ao som do bater de duas palmas começavam a correr e ao som do bater de três palmas paravam. Posteriormente, foram dadas instruções sobre o funcionamento do jogo, a dizer: os alunos cujo número da lista da turma fosse “par” seriam Gatos e os números “ímpares” da lista seriam Ratos. O jogo iniciava com o primeiro Gato e o primeiro Rato da lista da turma, e assim sucessivamente. A figura 14 representa a ilustração da atividade selecionada neste âmbito.

As crianças formaram uma roda e tinham por missão proteger o rato do gato e responder em função da lengalenga de interação, devendo por isso decidir as ações de deixar passar ou não deixar passar. A criança selecionada para ser o Rato, ficava dentro da roda. Outra, o Gato fica fora da roda, Figura 14 (a) e (b). De seguida foram ensaiados os dizeres, cantorias, para iniciar o jogo:

O Gato pergunta: "*O Sr. Ratinho está?*"; As crianças da roda respondem: "*Não*";

O Gato pergunta: "*A que horas ele chega?*".

As crianças respondem um horário a escolha e começam a rodar.

O Gato vai perguntando: "*Que horas são?*"; As crianças respondem: "*Uma hora*"; O Gato: "*Que horas são?*"; As crianças respondem: "*Duas Horas*".

Assim sucessivamente até chegar ao horário combinado.

(15 a) As crianças na roda devem parar com os braços estendidos; (15b) o Gato passa a perseguir o Rato. Neste jogo de perseguição de corrida, a brincadeira acabava quando, o Gato apanhava o Rato.



*Figura 15.- (a) (b).*

Como existiam crianças com estrutura física diferente (altura, robustez, ...), entendemos que estas, estando na roda, deveriam ficar paradas enquanto o Gato perseguia e capturava o Rato. Para crianças maiores, as que estão na roda podiam ajudar o Rato a fugir ou atrapalhar o Gato, sem desfazer a roda. A brincadeira, jogo, foi repetida dando a oportunidade a todas as crianças de simular ser Gato e Rato, estar a perseguir ou em fuga.

Durante a brincadeira, dei a oportunidade de todos serem o Gato ou o Rato pelo menos uma vez. Foi explicado a importância da cooperação; todas que estavam de mãos dadas na roda tinham que proteger o rato que estava dentro e que representava a sua toca.

De uma forma generalizada todos gostaram de praticar a atividade, pois foi algo diferente, que não estava inserido nas rotinas de aprendizagem deles. No entanto, ao iniciar a atividade deparei-me com a situação da estrutura física diferenciada das crianças, como estratégia optei por: crianças mais pequenas, estando na roda, deveriam ficar paradas enquanto o Gato perseguia e capturava o Rato; e crianças maiores, as que estão na roda podiam ajudar o Rato a fugir ou atrapalhar o Gato, sem desfazer o círculo.

Em suma, considero que a atividade apresentada, "*O jogo do Gato e do Rato*", cumpriu com os objetivos previstos, citados anteriormente, na medida em que foi uma atividade relevante para a evolução motora, cognitiva e emocional da criança, pois através dela foi possível refletir sobre o que nos rodeia, a cultura local e, ao mesmo tempo, interrogar sobre regras e papéis de cada um. Ao jogar, as crianças experimentaram, criaram,

descobriram e conheceram habilidades motoras e, isto é, desenvolveram competências. Permitiu estimular a psicomotricidade, favorecendo a concentração, a atenção, o debate de ideias e a imaginação.

O facto de jogar é importante, na medida em que deixa a criança descontraída, percebendo que há momento para tudo, inclusive para pensar com calma e esperar a sua vez. Os jogos com regras exigem raciocínio e estratégia, além de impor limites que acabam favorecendo as relações com outras crianças e adultos, pois este tipo de jogos, que também trabalham a cooperação (entre os meninos da roda e com o rato) os participantes jogam uns com os outros, para superar desafios (Soler, 2006, p 23).

Finalizo, expondo que esta primeira semana de intervenção serviu para ultrapassar muitos dos meus medos na intervenção com os alunos, tanto no que concerne à transmissão de conhecimentos, esclarecimento de dúvidas colocadas pelo grupo, como no recurso a outros métodos ativos (por exemplo, o questionamento) para que fizeram com que percebesse a variedade de jogos infantis e o processo de aprendizagem aí envolvido.

#### **1.2.4.2.2. Na Dança: Desenvolvimento, Análise e Reflexão**

A segunda atividade a ser apresentada no âmbito da temática do relatório de estágio, para o 1.º CEB, decorreu na segunda e terceira semanas de intervenções, *nos dias 14 e 21 de março*, e foi uma ***Marcha de São João***, que se integrava em diversas Áreas curriculares, a dizer: como principal, a Área da Expressão e Educação Físico-Motora e, como secundárias, as Áreas de Estudo do Meio, Expressão Musical, Cidadania.

Esta intervenção pedagógica teve como finalidade desenvolver na área transversal de cidadania a *autonomia, o espírito crítico e a cooperação entre os alunos*, assim como a *partilha e a responsabilidade*, através da Dança – Marchas. A Marcha integra-se nas danças rítmicas de roda tendo como intenção promover o encontro entre o contexto histórico cultural das crianças com a infância dos seus pais e de seus professores, na qual tudo isto se fazia presente. Dar as mãos e cantar uma música com características próprias, com melodia e ritmo equivalentes à cultura local, letras de fácil compreensão, temas referentes à realidade da criança ou ao seu universo imaginário e geralmente com coreografias, são imprescindíveis não só porque resgatam a cultura local, mas porque proporcionam divertimento, coletividade e prazer (Cascardo, 1988, p. 676). Assim, a linguagem da dança é uma área privilegiada para

que possamos trabalhar, discutir e problematizar a pluralidade cultural em nossa sociedade (Marques, 2005, p. 146).

Esta Marcha teve por objetivos desenvolver nas crianças capacidades e/ou competências em várias áreas, nomeadamente:

- Assumir atitudes de compreensão e respeito pelas diferenças;
- Assumir um espírito crítico, criativo e de abertura à mudança;
- Combinar deslocamentos, movimentos não locomotores e equilíbrios adequados à expressão de motivos ou temas combinados com os colegas e professor, de acordo com a estrutura rítmica e melodia de composições musicais;
- Conhecer factos, datas e vestígios do passado local: alfaias e instrumentos antigos, costumes e tradições, feriado municipal;
- Coordenar os seus movimentos;
- Dominar o seu corpo, relativamente ao equilíbrio;
- Identificar auditivamente mudanças rítmicas, melódicas e harmónicas.
- Reconhecer a importância do património histórico local;
- Reconhecer a música como parte do quotidiano e as diferentes funções que ela desempenha;
- Ser capaz de aceitar e cumprir regras.

Para a concretização desta atividade – “*Marcha de São João*”, as crianças tinham que ter os seguintes pré-requisitos, a dizer: domínio do seu corpo, relativamente ao equilíbrio; coordenação dos seus movimentos; noção da importância do cumprimento de regras e da aceitação das mesmas. O material necessário para a implementação foi, em primeira instância, local amplo para a sua prática (ginásio, espaço de recreio e sala de aula), Folha A4 com a letra da música e aparelhagem sonora para a transmitir.

A implementação desta atividade – “*Marcha de São João*” - passou por várias fases, articulando diversas áreas do saber com a finalidade de atingir os objetivos supracitados. Assim, inicialmente foi explorado numa aula de Estudo do Meio todas as características da Marcha (origens, significado, objetivos), através do diálogo com as crianças sobre o conhecimento que elas já tinham sobre a temática em questão, curiosidades e ideias. Posteriormente, na aula de Expressão Físico-Motora, realizaram-se os ensaios da coreografia

da marcha e as respetivas cantorias. Nas aulas de expressão Musical e Cidadania deu-se continuidade à atividade. A figura 16 representa a ilustração da atividade selecionada neste âmbito, assim como as etapas e/ou ensaios das crianças.

A título descritivo, a Macha era constituída por uma letra composta por quatro estrofes (a letra foi entregue às crianças numa folha A4), cada estrofe corresponde a uma coreografia que as crianças teriam de praticar. De forma a orientar a coreografia a estagiária fez parte da Marcha, com um aluno selecionado aleatoriamente. A figura 16 (a., b., c., d.) apresenta a ilustração da Marcha de São João, atividades que foi escolhida para 1.º CEB, no âmbito da temática do relatório de estagio.

Numa primeira intervenção, foi apresentada a letra da Marcha numa folha A4 a cada criança. Com o objetivo de permitir a interiorização da letra, por parte das crianças, esta foi lida e cantada. De seguida, as crianças entoaram em pequeno grupo e depois em conjunto a letra da Marcha. Numa segunda intervenção, foi relembrada a letra e passou-se aos ensaios da coreografia.



*Figura 16.- (a) (b).*



*Figura 16.- (c) (d)*

**(a).** De mãos dadas, as crianças ensaiaram a letra da música. **(b)** Organização do grupo para iniciar os ensaios. **(c).** Crianças organizadas em fila. **(d)** Início dos ensaios da marcha.

As crianças foram organizadas aos pares em fila, umas atrás das outras. Gradualmente, foram capazes de entoar a música e, em simultâneo, realizar a respetiva coreografia, com os movimentos realizados ao ritmo desejado. Como estratégia para facilitar a aprendizagem, foram marcadas as palavras (letra) conforme os tempos musicais, desde o início até ao fim da Marcha, até que as crianças encontrassem o ritmo adequado.

A ideia de realizar uma Marcha, em contexto de sala de aula surgiu da necessidade de aproximar mais as crianças, criando laços de cooperação entre elas. Ao longo das primeiras intervenções reparei que existiam alguns problemas de relacionamento entre os pares, existindo alunos que se recusavam, em certos momentos a dar a mão ao colega, a sentarem-se ao lado de algumas crianças e a brincar no recreio com determinadas crianças. Também no momento do trabalho a pares e de grupo verificou-se, por parte de certos alunos uma atitude seletiva. Por tudo isto, posso afirmar que fez todo o sentido criar uma Marcha com eles, na medida em que permitiu uma aproximação relacional espontânea.

Ao ser proposto a atividade, de imediato mostraram curiosidade, motivação e interesse pela mesma, todavia existiu um aluno que não estava muito convencido em realizar a Marcha, como tentativa de o cativar, disse-lhe: *“Bom, a professora precisa de um par! O que achas de ser o par dela?”*. Reparei que o menino ficou surpreso, por ter sido convidado a ser o par da docente, talvez por pensar que teria mais responsabilidade, pois no momento de exemplificar para os colegas ele, também teria de o fazer.

Em consonância com o que atrás foi dito, atrevo-me a dizer que a dança de roda, através do canto, movimento e interação assumiu-se, para muitos alunos, como uma forma de expressão e libertação. A área de Estudo do Meio, através do estudo do passado no seu meio local, deu corpo à Marcha, a qual necessita, obrigatoriamente, da Expressão Físico-Motora, pois as danças de roda (Marchas), através das coreografias, apelam ao movimento. Nessa atividade também foi trabalhada a área da cidadania, nomeadamente o sentido de cooperação entre grupo, deste modo ao relacionarem-se uns com os outros, desenvolveram o espírito de interajuda, com vista a atingir um objetivo comum, tornar possível a Marcha de São João.

Na minha opinião, a Marcha de São João correspondeu perfeitamente ao nosso propósito inicial, pois o facto de: ter sido necessário formar um grupo com várias crianças, dar as mãos, ..., contribuiu bastante para o estabelecimento de relações interpessoais, fomentando um clima propício e favorável a outras aprendizagens. A música da coreografia

possibilitou a aprendizagem de rimas, pois a letra era simples de memorizar, recheada de repetições, o que fez da música, no ato de aprender, uma brincadeira. Por último, convém referir que, tendo em conta o elevado número de crianças, senti dificuldades em acompanhar o tempo da música, bem como em perceber em que tempos faziam diferentes etapas da coreografia, no entanto essa dificuldade foi rapidamente superada.

Em síntese, considero que essa atividade correu bem, pois constatei que os alunos ao realizar a Marcha demonstravam felicidade. Foi bastante positivo ver que todas as crianças foram capazes de concretizar a Marcha, de forma coordenada, respeitando os tempos, memorizando a coreografia e a letra.

#### **1.2.4.2.3. Nas Lutas: Desenvolvimento, Análise e Reflexão**

A terceira atividade a ser apresentada no âmbito da temática do relatório de estágio, decorreu na sexta semana de intervenção (15 de maio 2018). A atividade escolhida foi uma demonstração de **“Kickboxing”, Jogos de Lutas**, atividade integrada na Área curricular da Expressão e Educação Físico-Motora; tendo como Áreas secundárias, o Estudo do Meio e a Cidadania. Esta intervenção pedagógica teve como finalidade desenvolver competências da Cidadania, nomeadamente a *partilha de ideias e aceitação do outro; a autonomia e a criatividade*, assim como *o espírito crítico e a cooperação entre os alunos*. Segundo Condessa, citado por Silva, (2008, p. 350), refere que “... a escola, enquanto instituição por onde passam obrigatoriamente todas as crianças, terá um papel cada vez mais decisivo na educação dos jovens”, pela qualidade e diversidade de oportunidades de práticas em atividades físicas proporcionadas na medida em que existe um elevado número de crianças que não têm acesso a clubes desportivos e/ou outras instituições. Neste sentido, proporcionar às crianças a possibilidade de práticas diferenciadas torna-se uma mais valia no seu processo de ensino-aprendizagem, nas diferentes valências educacionais.

A ideia de implementar uma atividade de lutas surgiu da necessidade de experienciar um tema que fosse parte integrante do tema de relatório de estágio, denominado de ambientes facilitadores e inovadores na Educação Física, pois pelo facto da estagiária ser praticante da modalidade, estava bem esclarecida quanto aos benefícios da prática de **“Kickboxing”**.

Esta *Atividade de Luta* teve por objetivos desenvolver nas crianças capacidades e/ou competências em várias áreas, nomeadamente:

- Assumir atitudes de compreensão e respeito pelas diferenças;
- Assumir um espírito crítico, criativo e de abertura à mudança;
- Combinar deslocamentos, movimentos não locomotores e equilíbrios adequados à expressão de motivos ou temas combinados com os colegas, professor e mestre de acordo com a estrutura e/ou dinâmica da modalidade;
- Conhecer factos, datas e vestígios do passado associados à modalidade: origem, a modalidade (um jogo de lutas);
- Coordenar os seus movimentos;
- Dominar o seu corpo, relativamente ao equilíbrio;
- Reconhecer o meio envolvente onde decorrerá a demonstração de *Kickboxing*;
- Respeitar as regras de convivência na Escola e na Sociedade;
- Ser capaz de aceitar e cumprir regras.

Para a concretização desta atividade, as crianças teriam que ter os seguintes pré-requisitos, a dizer: Domínio do seu corpo, relativamente ao equilíbrio; Coordenação dos seus movimentos; Noção da importância do cumprimento de regras e da Aceitação das mesmas. O material necessário para a implementação foi, em primeira instância, local amplo para a sua prática (ginásio) e equipamento desportivo para a prática.

A implementação desta atividade – *“Jogos de Lutas* - passou por várias fases, articulando diversas áreas do saber com a finalidade de atingir os objetivos supracitados. Assim, inicialmente, foi explorado numa aula de Estudo do Meio algumas das características dos Jogos de Lutas (origens, significado, objetivos, modalidades), através do diálogo com as crianças sobre o conhecimento que elas já tinham sobre a temática em questão, curiosidades e ideias. Posteriormente, na aula de Expressão e Educação Físico-Motora, os alunos deslocaram-se para o pavilhão desportivo mais próximo da Escola Branca. A figura 17 (a., b., c.) representa a ilustração da atividade selecionada neste âmbito, assim como as etapas e/ou orientações da modalidade.

De referir que o Mestre da modalidade, inicialmente, conversou e contextualizou o *Kickboxing*, esclarecendo todas as curiosidades e/ou dúvidas das crianças sobre a temática. Posteriormente, realizei a demonstração com o Mestre dos passos principais (técnicas) de um treino simples.



(a). Representação da modalidade de Kickboxing, realizada pelo Mestre.

Figura 17.- (a).

As crianças observaram atentas e realizaram as repetições dos passos, figura 17 (a). Divididas em dois grupos, praticaram os golpes básicos: técnicas de socos, chutos/pontapés, defesas e esquivas.



Figura 17.- (b) (c).

(b) e (c) ilustração da representação da modalidade de Kickboxing, realizada pelo Mestre – alunos.

As crianças, individualmente, a exemplificaram as técnicas apreendidas, com o Mestre. O aperfeiçoamento dos golpes, chutos, ..., só é conseguido com a repetição da técnica. No final da atividade foi realizada uma pequena cerimónia onde foram atribuídos diplomas de participação (assinados pelo Mestre máximo de *kickboxing*), com a finalidade das crianças levarem para seus respetivos lares uma recordação da atividade concluída.

No meu entender o *Kickboxing* foi uma mais valia para as crianças, pois elas puderam experienciar um jogo de luta. O interesse e empenho das crianças por aquele jogo

fez com que algumas crianças, em dias seguintes à prática, falassem com os pais sobre a vontade de praticar a modalidade e, até mesmo começassem a frequentar as aulas da modalidade. De referir também que os objetivos previstos, acima referenciados, foram atingidos. Através da atividade foi possível despertar nas crianças valores e atitudes, nomeadamente, a coragem para assumirem o que fazem, tendo pouca preocupação com o fracasso e o sucesso em si mesmos. Reforçaram a confiança pessoal e interpessoal, uma vez que, ganhar e perder são apenas referências para o contínuo aperfeiçoamento, em sentimentos de aceitação e vontade de continuar a jogar.

Em suma, no meu entender, a sessão de sensibilização também possibilitou ao grupo de crianças mobilizar o seu corpo com mais precisão e a destreza; viabilizando melhorias na coordenação, através de aquisições na diferenciação dos movimentos, controlo do equilíbrio, ritmo, tempo de reação, de forma a desenvolver e aperfeiçoar as suas capacidades motoras em situações lúdicas e de interação com outros. Neste contexto, as lutas podem ser consideradas atividades de grande potencial interdisciplinar, constituindo-se em mais valias de diversas áreas, fazendo com que o aluno não se limite apenas ao exercício físico.

Para concluir esta minha reflexão resta-me salientar que as crianças aprenderam e não esqueceram o que lhes foi transmitido/demostrado e, ainda, ficaram motivados pela modalidade, tendo as mesmas considerado bastante interessante toda a prática realizada. Reitero que a disciplina de Educação Física não só permite que a criança concretize atividade física, onde terá a ocasião, através do seu corpo, de experienciar. Tendo em conta o que refere Zabalza (1992, p. 32-33), citado por Silva, “... o corpo é o espaço básico de integração das diferentes funções e níveis de desenvolvimento do sujeito e é, ao mesmo tempo, o referente privilegiado de significação das suas experiências: no corpo, e através dele, convivemos connosco” e, nas nossas práticas, convivemos com os outros – colegas e professores.

### **1.3. Um pequeno estudo – Ambientes de Ensino-Aprendizagem com a Educação Física.**

#### **Estudo: Práticas de Educação Física do 1.º ciclo facilitadoras do envolvimento e interação da criança – dança, jogo, luta**

##### **Introdução**

Como temos vindo a ver a Educação Física, que no 1.º ciclo se designa de Educação e Expressão Físico-Motora, é uma disciplina escolar que promove o movimento do corpo e, em simultâneo, visa o desenvolvimento global do ser humano. É uma área que se liga à atividade física e que suporta um conjunto de exercícios de forma a desenvolver diversas capacidades que são indispensáveis para uma vida ativa e saudável, assim como propicia, através da sua prática, o desenvolvimento de competências de socialização nas crianças.

É importante destacar que durante a infância e adolescência é mais fácil se conseguir apreender a importância do papel da atividade física regular, como tal, é sabido que uma prática habitual de atividade física, nessas idades, aumenta a probabilidade da prática em idade adulta. Paulo *et al.* (2012, p.256), referem que a “importância da atividade física e desportiva para a população infante-juvenil é hoje em dia inquestionável. A prática regular destas atividades proporciona efeitos positivos sobre o organismo”. Além disso, os períodos críticos das qualidades físicas e das aprendizagens psicomotoras fundamentais situam-se até ao final do 1.º Ciclo e, nesta altura, o desenvolvimento físico da criança atinge estádios qualitativos que precedem o desenvolvimento cognitivo e social.

Neste sentido, surgiu o interesse em realizar um pequeno estudo sobre atividades Educação Física, que pelas suas características são práticas facilitadoras de aprendizagem e desenvolvimento, porque promovem não só a criação de hábitos de vida como possibilitam uma aquisição de outras competências ao nível da motricidade e de atitude (socialização). Pelo movimento realizado, e toda a estrutura envolvente, criam-se meios/estratégias que o professor poderá usar na sua ação pedagógica, em prol da qualidade do ensino-aprendizagem na monodocência.

## 1. Métodos e procedimentos

O nosso estudo foi realizado em contexto de prática pedagógica e, para o efeito foi construído um inquérito por questionário (Anexo 1), com a finalidade de inferir sobre o envolvimento e as interações das crianças, antes e depois das três atividades, com dança, jogo cooperativo, lutas, ficando a nossa **problemática** bem representada na figura 18, com o esquema que orientará esta nossa pesquisa.

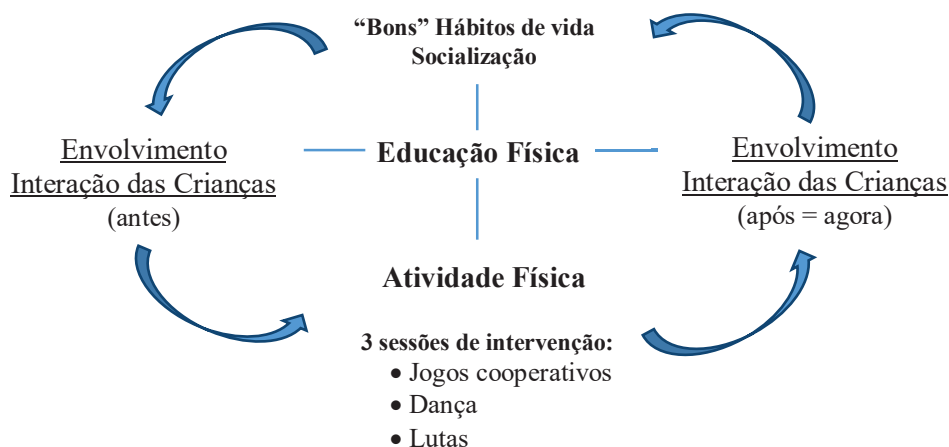


Figura 18. Esquema do Estudo a aplicar (Vasconcelos, 2018).

Como já foi referido anteriormente, este estudo parte da seguinte *questão principal*, que irá ajudar a definir os nossos objetivos:

Serão as danças, os jogos cooperativos e as lutas atividades favoráveis e que propiciam ambientes em que os alunos (inter)agem mais?

➤ Neste contexto, os **objetivos do estudo** foram:

- Compreender as potencialidades das atividades lúdicas (jogos cooperativos, jogos de luta e dança) no contexto do 1º. CEB;
- Verificar a envolvimento e/ou motivação das crianças para práticas diferenciadas na Educação e Expressão Físico-Motora (dança, jogos cooperativos, lutas);
- Compreender as (des)vantagens do recurso a novos ambientes de ensino-aprendizagem com a Educação-Física;

- Apurar a importância destas práticas em Educação Física no desenvolvimento de competências de interação (socialização) na criança, através da dança e dos jogos (jogos cooperativos e de luta).

⇒ A nossa **amostra** foi constituída por todos os alunos da turma B da Escola Branca, isto é, por dezasseis alunos, dez do sexo masculino e seis do sexo feminino, com idades compreendidas entre os sete e oito anos. Em geral, era uma turma constituída por um grupo dinâmico e curioso que aderiu, na sua grande maioria, às atividades propostas com entusiasmo. É importante referir que, a caracterização da amostra em estudo manteve a mesma orientação da caracterização da turma realizada aquando a descrição do estágio II (foram atribuídas as mesmas letras maiúsculas às crianças para as representar).

⇒ Foi pedido, antecipadamente, aos encarregados de educação (EE) dos alunos envolvidos, o **consentimento informado** (Anexo 2) para a realização do estudo com os seus educandos. Os EE foram, previamente, informados tomaram conhecimento sobre a natureza e os objetivos do Inquérito e por sua vez, preencheram os respetivos consentimentos informados (Anexos 1). É importante referir que foi utilizada a mesma nomenclatura para identificar, mantendo o anonimato, os alunos envolvidos no Estudo.

⇒ **A nossa intervenção**, incluiu duas das três atividades descritas na prática de estágio (dança e luta), à exceção do jogo, que foi substituído pelo jogo de tabuleiro, todas elas com o propósito de desenvolver a autonomia, o espírito crítico, a cooperação, a partilha e a responsabilidade. Descrevemos as nossas atividades

**Atividade 1** – A Nossa Marcha de São João (ver página 127 )

**Atividade 2** – Jogo Cooperativo - Jogo do tabuleiro (**Anexo 3**)

**Atividade 3** – Lutas – Kickboxing (ver página 131)

⇒ Os **instrumentos utilizados no nosso** estudo foram dois:

- Observação - Direta (Recursos e espaços existentes);
- Questionário(s).

Em relação à observação direta, esta passou por uma avaliação dos Recursos e espaços existentes com a finalidade de verificar a pertinência dos mesmos para a aplicação do nosso estudo. Na perspectiva de Quivy & Campenhoudt (2005) a observação direta é

“... aquela em que o investigador procede diretamente à recolha das informações, sem que haja intervenção dos sujeitos observados. Apela diretamente ao seu sentido de observação. Tem como suporte um guia de observação que é construído a partir destes indicadores e que designa os comportamentos a observar.” (p. 162).

No que toca aos questionários (Anexo II) estes, com uma linguagem e grafismo ajustados à idade das crianças, consistiram num conjunto de quinze questões, de resposta fechada ou curta, aplicadas em duas fases distintas. A primeira fase decorreu antes da realização das três atividades e no final de cada uma. A segunda fase, à qual chamei “Agora”, decorreu após a realização das três atividades.

Deste modo, o inquérito por questionário, nas palavras de Quivy e Campenhout (2005) consiste em

“... colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores.” (p. 188).

Com o intuito de cumprir os objetivos propostos para o nosso Estudo e, consequentemente, inferir sobre a *questão inicial*, o questionário foi concebido para uma aplicação em duas fases/partes (Anexos I). A primeira parte consistiu em recolher informação com o objetivo de averiguar para onde se deslocavam as crianças no final das aulas e com quem se relacionavam em situação de jogo (brincar) dentro e fora da escola. Após o preenchimento, foi recolhido a primeira parte.

As crianças participaram nas atividades selecionadas, tendo em conta a planificação das mesmas. Para avaliar a pertinência de cada atividade, no final de cada uma foi distribuído, novamente, o Inquérito para que as crianças pudessem responder sobre a atividade que tinham concluído (Marcha, Jogo de tabuleiro e Lutas) e, desta forma aferir sobre a afinidade que têm para com alguns colegas.

A segunda e última parte, que chamei “Agora”, consistiu na repetição de algumas questões colocadas inicialmente (questões 3, 4, 5, 6) de forma a concluir sobre a influencia

da dança, jogos e lutas como atividades inovadoras, na Educação Física, no desenvolvimento da socialização entre as crianças. Assim como, verificar as atividades que surtiram efeitos mais positivos no gostar das crianças.

➡ Para a **análise e tratamento de dados** foi feita uma análise quantitativa das respostas (fechadas e curtas) dadas ao questionário. Foi construída, com auxílio do programa da *Microsoft Excel*, uma pequena base de dados para cada atividade (antes e após), o que possibilitou organizar os dados em tabelas e gráficos, o que permitiu uma melhor visualização e análise dos mesmos

## 2. Apresentação e análise de resultados

Neste ponto iremos apresentar os resultados dos questionários respeitando os objetivos definidos para cada atividade e tendo por finalidade apurar informações para dar resposta à nossa *questão inicial*.

### ➡ **Análise dos resultados e do impacto da minha Intervenção Pedagógica**

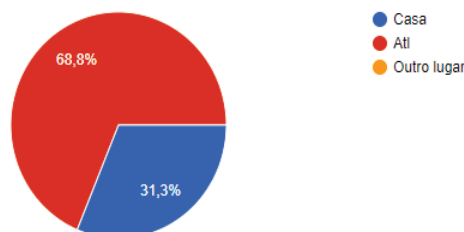
Neste ponto, apresentamos os resultados obtidos das respostas dadas pelas crianças, ao questionário aplicado. Assim como a respetiva análise, tendo em conta os objetivos para a 1.ª e 2.ª parte do questionário.

#### 1.ª parte do Questionário

Em relação às questões colocadas nesta 1.ª parte, obtivemos os seguintes resultados, como apresentamos nos gráficos que se seguem:

1- Quando acabo a escola vou para?

16 respostas



**Gráfico 1.** Análise da Q1

Pela análise do Gráfico 1, podemos verificar que 68,8% das crianças, após o término das aulas deslocavam-se para as Atividades de Tempos Livres (ATL), enquanto as restantes para suas casas.

2- Fora da escola brinco com o (a)

16 respostas

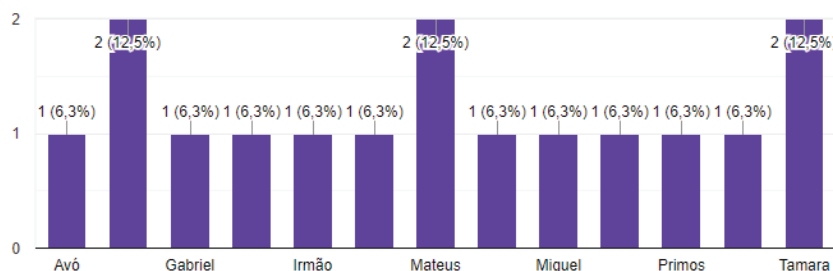


Gráfico 2. Análise da Q2

Pela análise do Gráfico 2, podemos verificar que existe diversidade de escolhas, no que diz respeito aos companheiros de brincadeira fora da escola. As crianças referiram brincar com amigos, e/ou familiares (avó, primos).

Na escola

Quadro 5. Respostas das crianças às questões Q3, Q4, Q5 e Q.6

Q.3	A-G	B-E	C-M	D-I, E	E-F	F- K	G-P	H-P,B	I- C	J- I	K- H	L- K	M- C	N- M	O- I	P- H
Q.4	A-G	B-G,A	C-M	D-L	E-M,F	F- K	G-P	H-P,B	I- C,E,M,J,G,P	J- I	K- L	L- J,E	M- F	N- N.A	O- N.A	P- O,H
Q.5	A-G	B-N.A	C-M	D-C	E-J,M	F- M	G-P,K	H-P,B	I- A,D,K	J- I	K- C	L- K	M- C	N- N.A	O- B	P- H
Q.6	A-G,B	B-E,P	C-M,P,I	D-J,F,B	E-K	F- P,D	G-B,P	H-C,E	I- C	J- I	K- C	L- N	M- F	N- M,F,C	O- N.A	P- H,O,B

Pela análise do Quadro 5, **na escola**, verificou-se, em relação à Q3, que as crianças se encontravam sentadas, maioritariamente, ao lado de um colega, à exceção de a criança H que está sentada com duas crianças. No que toca ao brincar no recreio (Q4), as crianças escolheram um amigo de brincadeira. No entanto, verifiquei que existem seis crianças que brincam com dois ou mais colegas. Na Q5, verificou-se que as mesmas escolhem para dar as mãos, aquando a saída da escola, o mesmo colega de brincadeira (da Q4). Quanto à Q6, verificou-se que tendencialmente também escolheram o mesmo colega para realizar as atividades na Educação Física.

### Atividade 1: Marcha de São João

No quadro 6 estão compiladas as questões colocadas no questionário, relativamente à atividade 1, e as respetivas respostas que o grupo da amostra de crianças introduziu. De referir que, para esta atividade, o questionário foi preenchido no final da mesma.

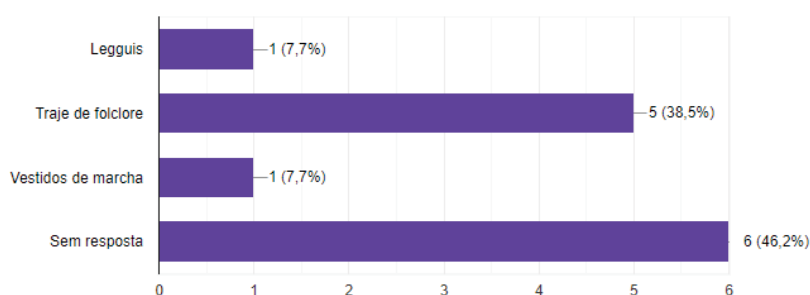
**Quadro 6.** Respostas das crianças às questões Q7.1, Q7.2, Q7.3, Q7.4 e Q7.5

7) Marcha		Gostei		Mais ou menos		Não gostei	
		n	%	n	%	n	%
7.1) Fazer os passes	16	10	63%	5	31%	1	6%
7.2) Estar ao lado do (a)	16	12	75%	3	19%	1	6%
7.3) Dançar em "grupo"	16	10	63%	4	25%	2	13%
7.4) Cantar em "grupo"	16	10	63%	4	25%	2	13%
7.5) Vestir roupas diferentes- Quais?	16	10	63%	2	13%	4	25%

Através da análise do Quadro 6 que diz respeito à Atividade 1 – Marcha de São João, verificou-se que: no que diz respeito aos passos, 63% gostam (grande maioria), 31% gostam mais ou menos e 6% não gostam. Quanto à Q7.2., as crianças na sua maioria gostaram de estar ao lado do (a) colega (75% gostam, 19% gostam mais ou menos e 6% referiram não gosta). Em relação às Q7.3 e Q7.4, as crianças, maioritariamente, gostaram de dançar e cantar em “grupo” (63%), gostaram mais ou menos 25% e não gostaram 13%. No que toca à última questão, Q7.5, na sua grande maioria gostaram de vestir roupas diferentes (63%), gostaram mais ou menos 13% e referiram não gostar 25%.

#### 7.5) Vestir roupas diferentes

13 respostas



**Gráfico 3.** Análise da Q7.5

Ainda em relação Q7.5, as crianças responderam quanto ao tipo de roupas que gostaram mais, assim, 38,5% escolheram o traje folclórico e 7,7% os vestidos de marcha; as restantes escolhas não se aplicam. Não responderam à questão colocada 46,2% da amostra de crianças em estudo.

### Atividade 2: Jogo do tabuleiro

No quadro 7 estão compiladas as duas questões colocadas no questionário, relativamente à atividade 2, e as respetivas respostas que o grupo da amostra de crianças introduziu. De referir que, para esta atividade, o questionário foi preenchido no final da mesma.

**Quadro 7.** Respostas das crianças às questões Q8.1 e Q8.2.

	Gostei		Mais ou menos		Não gostei	
	n	%	n	%	n	%
<b>8) Jogos cooperativos</b>						
8.1) Ajudar o meu colega a levar a bola	14	87,50%	2	12,50%	0	0%
8.2) Esperar pela minha vez - no meu grupo	11	68,75%	3	18,75%	2	12,50%

Da análise do Quadro 7, que diz respeito aos jogos cooperativos – Jogo do tabuleiro, verificou-se que na sua grande maioria, as crianças gostaram: 87,5% das crianças gostaram de ajudar o colega no transporte da bola no tabuleiro (Q8.1) e 68,75% gostaram de esperar pela sua vez, no grupo (Q8.2). 18,75% e 12,5% das crianças referiram gostar mais ou menos (Q8.1 e Q8.2, respetivamente). 12,5 % das crianças não gostaram de esperar pela sua vez (Q8.2).

### Atividade 3: Kickboxing

No quadro 8 estão compiladas as duas questões colocadas no questionário, relativamente à atividade 3 - Kickboxing, e as respetivas respostas que o grupo de crianças introduziu. De referir que, para esta atividade, o questionário foi preenchido no final da mesma.

**Quadro 8.** Respostas das crianças às questões Q9.1, Q9.2, Q9.3 e Q9.4.

	Gostei		Mais ou menos		Não gostei	
	n	%	n	%	n	%
<b>9) Jogos de lutas</b>						
9.1) Jogos a pares - toques de várias partes do corpo	13	81,3%	2	12,5%	1	6,3%
9.2) Jogos a pares - desequilíbrio (cócoras, pé...)	13	81,3%	1	6,3%	2	12,5%
9.3) Jogos a pares - lutar de brincadeira com o colega	14	87,5%	1	6,3%	1	6,3%
9.4) Aprender as técnicas de defesa...	16	100,0%	0	0,0%	0	0%

Através da análise do Quadro 8, que diz respeito aos jogos de luta – Kickboxing, verificou-se que, na sua grande maioria, as crianças gostaram de todas as práticas: 81,3% das crianças gostaram do jogo de pares em que existiu toque das várias partes do corpo (Q9.1) e desequilíbrio (Q9.2); 87,5% das crianças também gostaram de lutar de brincadeira com o colega. De referir ainda as que gostaram mais ou menos, 12,5% para Q9.1, 6,3% para

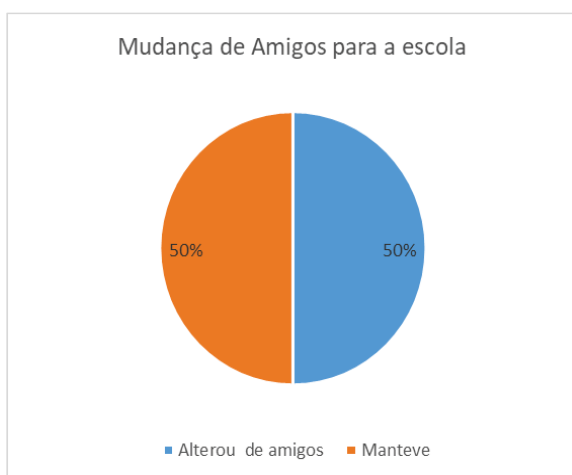
Q9.2 e Q9.3. Verificou-se ainda que não gostaram, 6,3% para Q9.1 e Q9.3; 12,5% para Q9.2. no que toca à aprendizagem das técnicas (Q9.4), todas as crianças gostaram, 100%.

## 2.ª parte do Questionário “Agora”

Como já foi referido, a 2.ª parte do Questionário foi aplicada após a conclusão de todas as atividades, tendo por finalidade comparar o “antes” e o “agora”, com o objetivo de poder aferir em relação à Questão inicial e, conseqüentemente, sobre o tema do Estudo.

**Quadro 09.** Comparação entre os dois momentos “antes” e “agora”, no que toca às questões comuns à 1.ª e 2.ª parte do questionário.

Aluno	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P
2. Fora da escola brinco com o (a) _____	N.A	E	M	K,I,E,O	F	N.A	P	P,B	N.A	I	D	N.A	I,C	M	D	H
3. Na sala de aula eu gosto de estar sentado junto de _____	G	E	M	I, E	F	K	P	P,B	C	I	H	K	C	M	I	H
4. No recreio brinco com o (a) _____	G	G,A	M	L	M,F	K	P	P,B	C,E,M,J,G,P	I	L	J,E	F	N.A	N.A	O,H
5. Quando saímos à rua, eu gosto de dar a mão a _____	G	N.A	M	C	J,M	M	P,K	P,B	A,D,K	I	C	K	C	N.A	B	H
6. Na Educação Física eu gosto de estar na equipa com _____	G,B	E,P	M,P,I	J,F,B	K	P,D	B,P	C,E	C	I	C	N	F	M,F,C	N.A	H,O,B
7.2) Estar ao lado do (a) _____	G	N	M	M	Professora	K	P	P	C	I	A	N.A	C	M	B	H
<b>Agora</b>																
10. Na sala de aula eu gosto de estar sentado junto de _____	G	D	I	F	J	J	P	A	O	C	C	K	C	B	I	O
11. No recreio brinco com o (a) _____	G,B	K	I	I	B,H	J	D	A	O	C	L	J,M	C	F,C,M	P	O,H
12. Quando saímos à rua, eu gosto de dar a mão a _____	G	N.A	I	I	L	N.A	B	A	O	C	C	N	C	N.A	I	N.A
13. Na Educação Física eu gosto de estar na equipa com _____	G,B	F,D	I	F	M,J	I,J	D,P	A	O	C	C	J	C	F,C,M	N.A	O,H,B
<b>Análise com maior predominância em comum</b>																
Antes	G	E	M	I,E	F	K	P	P	C	I	C	K	C	M	I	H
Agora	G	D	I	I	J	J	P	A	O	C	C	K	C	M	I	O
	M	A	A	M	A	A	M	A	A	A	M	M	M	M	M	A



**Gráfico 4.** Relação entre os dois momentos “antes” e “agora”.

Após a análise do questionário “antes” e “agora”, verificou-se a mesma percentagem, 50%, no que concerne à Mudança de amigos, na Escola. 50% das crianças passaram a relacionar-se com outras após as atividades desenvolvidas, o que leva a concluir sobre a

Questão inicial “*Serão as danças, os jogos cooperativos e as lutas atividades favoráveis e que propiciam ambientes em que os alunos (inter)agem mais?*”. Como se pudemos verificar, no final das três atividades, 50% das crianças começaram a interagir com outras, o que levou ao aumentar o grupo de amigos que inicial das mesmas.

No que tocas às questões Q14 e Q15, estas não foram conclusivas para o estudo na medida em que as crianças, responderam maioritariamente a atividades diferenciadas e não tendo por base as atividades realizadas. Podemos transcrever algumas respostas:

Na Q14, a criança A respondeu que “*Gostava de Folclore*”; a criança N respondeu que “*Gostava de futebol*”.

Para a Q15, a mesma criança (A) respondeu que “*Não gostava de Múmia*”; a criança N respondeu que “*Não gostava de apanhada*”.

### 3. Conclusões do Estudo

Considerando os objetivos do estudo, é chegado o momento de apresentar as principais conclusões que, dado a natureza do estudo e a dimensão do número de participantes, não poderão ser generalizadas.

Temos consciência que teremos alcançado, na generalidade, os objetivos a que inicialmente nos propusemos e que para este estudo.

Após a análise das respostas dadas pelas crianças da turma B, podemos concluir que o recurso à dança (Marcha), aos jogos cooperativos (Jogo do tabuleiro) e aos jogos de luta (Kickboxing) na sala de aula apresenta as seguintes vantagens:

- Motiva e desperta o interesse dos alunos para práticas diferenciadas que promovem não só hábitos de vida saudável, mas também a socialização entre os alunos;
- Motiva o interesse dos alunos para jogos colaborativos, jogos de luta e dança;
- Proporciona a possibilidade de trabalho em equipa, colaborativo;
- Consciencializa as crianças para a compreensão e para o cumprimento de regras.
- É importante em todos os domínios de desenvolvimento (motor, cognitivo, afetivo e social);
- Permite a socialização entre as crianças, através da relação colaborativa entre pares;

Em relação aos dois primeiros pontos, posso concluir que na grande maioria os alunos mostram interesse na realização de atividades diferenciadas, a dizer, a Marcha, os jogos colaborativos e jogos de lutas. As crianças mostraram durante as três atividades motivação para o trabalho colaborativo.

Não podemos afirmar que todos os alunos cumpriram todas as regras, no entanto, todos os alunos reconheceram a sua importância. No decorrer das nossas práticas pedagógicas, começámos a observar momentos em que os próprios alunos chamavam a atenção de um colega que tinha infringido a regra do jogo, errado o passo de dança ou simplesmente estava com falta de atenção. No que concerne ao trabalho de equipa, podemos concluir que foram alcançadas algumas melhorias, ao longo das nossas intervenções na prática pedagógica. Na segunda atividade de grupo que implementámos com esta turma, os alunos já se organizavam muito melhor, falavam entre si (grupo) de forma a cumprir os objetivos da mesma (transporte da bola no tabuleiro), no fim interagiam positivamente com o seu par.

Ao longo do estudo, considerei como desvantagens das atividades analisadas, jogos (cooperativos e de lutas) e dança (Marcha de São João): o comportamento dos alunos face ao jogo (quando desconhecido) e as aprendizagens de conteúdos (passos de dança). De referir que quando os alunos desconheciam a atividade a realizar, apresentavam uma postura mais agitada e conversadora, tinham dificuldade em cumprir algumas regras (31,3% das crianças respondeu no questionário que “Gostava mais ou menos de esperar pela sua vez” e 31% das crianças que “gostava mais ou menos de fazer os passos da dança”). Em relação à nossa Questão inicial *“Serão as danças, os jogos cooperativos e as lutas atividades favoráveis e que propiciam ambientes em que os alunos (inter)agem mais?”* com o nosso estudo podemos concluir sobre a importância destas como práticas facilitadoras e inovadoras da Ação Educativa com a Educação Física, na medida em que promovem não só a criação de hábitos de vida saudável como competências de socialização na criança. De referir que, metade das crianças passaram a relacionar-se com outras crianças, após a realização das referidas atividades.

Podemos corroborar o nosso estudo mencionando a afirmação de Papalia, Olds e Feldman (2001, p. 366) “... à medida que as crianças crescem, os seus jogos tendem a tornar-se mais sociais e mais cooperativos. No início brincam sozinhos, depois ao lado de outras crianças e, finalmente, em conjunto.”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluída esta etapa acadêmica, é possível afirmar que todas as fases, teóricas e práticas, presentes em todo o percurso careceram de imenso empenho e força de vontade. Contudo, a prática pedagógica foi sem dúvida a fase mais exigente, mas por outro lado, gratificante, tendo em consideração o esforço despendido num curto espaço de tempo e as aprendizagens obtidas, mas por outro lado, a mais gratificante. Saliento ainda o afeto das crianças que não só preenche um coração de alegria, como também é a constatação de que tudo vale a pena, desde que a pessoa se sinta realizada e fazendo parte de algo tão importante como é o processo da educação.

Desde o princípio que se avizinhava que o processo não seria fácil, mas após tantos momentos repletos de alegrias e de reclamações típicas na vida universitária, esta etapa termina com um sentimento de pertença eterna à nossa academia e de validação de que era este o caminho a ser percorrido, era e é esta a vocação. Para além disto, parto com a consciência de que esta etapa foi só o início, o início de uma formação que decorrerá ao longo de toda a exerceção profissional, num ciclo de constante investigação, reflexão e ação para que evolua diariamente como profissional da educação e como pessoa, bem como beneficiando, de igual modo, o desenvolvimento de todas as crianças que terei todo o gosto em conhecer e apoiar.

Ao longo da prática pedagógica existiu sempre a necessidade de observar e refletir certas problemáticas, de modo a poder apoiar as crianças/ alunos no sentido de elas percorrerem um caminho que, com calma e persistência, iria culminar na chegada a uma meta repleta de aprendizagens. Face ao exposto, tornou-se fundamental colaborar com toda a comunidade educativa, visto que a relação entre a criança, o Educador/Professor e a família deve ser repleta de momentos de partilha e trabalho de equipa, fazendo com que a criança sinta que está inserida num processo de ensino-aprendizagem em que as suas características particulares são tidas em conta e se desenvolva num ambiente de cooperação, aceitação, respeito, felicidade e de valorização.

Tendo em consideração todos aspetos supramencionados, todas as estratégias e atividades implementadas em contexto de sala de aula, e fora desta, permitiram às crianças serem as protagonistas das suas próprias aprendizagens, dando-lhes significado e

possibilidade de perceberem as vantagens do trabalho cooperativo. Neste processo de aprendizagem destacamos a importância dos documentos norteadores das nossas intervenções, tais como as nossas sequências didáticas e as respectivas reflexões, que nos ajudaram a evoluir gradualmente, de intervenção em intervenção. É de salientar que no nosso estágio procurámos ter sempre em consideração as limitações e potencialidades do grupo/turma, procurando promover aprendizagens relevantes e com significado.

A prática pedagógica, ao longo do estágio, incidiu na temática “*Ambientes facilitadores de aprendizagens com a Educação Física*”, a escolha do mesmo partiu do interesse pessoal em desenvolver a atividade física na transmissão de conhecimentos e saberes das expressões, nomeadamente, na Educação Física, como fio condutor de uma pedagogia ativa, participativa e que promove a interdisciplinaridade. Os objetivos deste Relatório de Estágio foram, na sua globalidade, atingidos e conseguimos responder a cada um, de forma clara e concisa.

Em ambas as Práticas Pedagógicas (I e II), partindo da articulação da ação pedagógica e dos conteúdos trabalhados com as práticas desenvolvidas pela Educadora/Professora cooperante, foi possível articular as diversas áreas de conteúdos numa perspetiva transversal e interdisciplinar, permitindo o cumprimento dos objetivos previstos inicialmente. Foi possível assegurar um ensino diferenciado tendo em conta as necessidades, interesses e motivações das crianças/ alunos. Durante as práticas pedagógicas foi exequível promover o desenvolvimento da criança e potenciar aprendizagens ativas e significativas; pensar ambientes facilitadores para a aprendizagem com a Educação Física (Jogos, Dança e Lutas); articular os conteúdos da Educação Física com conteúdos de outras áreas do currículo; promover atividades diversificadas e inclusivas com o intuito de desenvolver literacias motoras, cognitivas e sócio educativas nas crianças/ alunos; desenvolver na criança atitudes favoráveis à prática de atividade física/ desportiva; contribuir para a adoção de atitudes, hábitos e comportamentos que colaborem para estilos de vida saudáveis e desportivos.

No que alude ao estudo de aprofundamento é de enfatizar que o tempo limitado de prática pedagógica não possibilitou a observação de uma grande evolução a nível da problemática encontrada. Contudo, evidenciaram-se pequenas melhorias ao longo do estágio. Sobre o pequeno estudo realizado podemos concluir sobre a importância destas como práticas facilitadoras e inovadoras da Ação Educativa com a Educação Física, na

medida em que promovem não só a criação de hábitos de vida saudável como competências de socialização na criança.

Neste seguimento de ideias, com o passar do tempo, foi notório que as crianças começavam a aceitar-se umas às outras e demonstravam um maior cuidado na linguagem e ações adotadas em momentos de divergência de opiniões. Do mesmo modo, foi visível que as crianças começaram a adquirir interesse em realizar determinadas atividades com todos os colegas.

A realização deste estágio permitiu-me aplicar na prática o que até aqui só tinha aprendido na teoria e ao mesmo tempo, experimentar diferentes metodologias e desenvolver as minhas capacidades, atitudes e valores em contexto de sala. Aprendi muito com as crianças, com o que observei, conheci e vivenciei. Não quero deixar de referir que considero que o facto de ter tido oportunidade de trabalhar com um grupo de faixas etárias tão variadas foi muito importante para mim e aprendi a adequar a minha postura e atuação a cada uma delas.

É na prática, no contato direto com as crianças, que se aprende. É, pois, no contexto real, com todos os constrangimentos, todos os receios, todas as contrariedades, que se aprende um pouco da profissão. Penso que ser Educador/Professor é passar por saber escolher, por saber decidir, ter em conta os outros e nós próprios e ter a capacidade de aceitar as críticas, tendo consciência dos erros que cometemos, de modo a poder ultrapassá-los, aprendendo com essas situações.

Outro aspeto fundamental que me marcou ao longo desta experiência foi sem dúvida o trabalho em equipa. Apesar de ser um estágio avaliado com carácter individual e de grupo, tive oportunidade de compreender o quão é importante estarmos acompanhados por alguém que nos ajuda, apoia e nos faz perceber que às vezes não estamos certos. Se tal não acontecesse, certamente este processo não teria sido vivido da mesma forma. Foi com a prática que percebi as minhas capacidades e as minhas fragilidades, assim como também tive oportunidade de evoluir e experimentar estratégias de ensino, regras e postura perante os alunos. Todo este processo que pude desenvolver fez com que crescesse, aprendesse e vencesse, tendo sido os *feedbacks* recebidos um prenúncio de um percurso percorrido com sucesso.

Para finalizar, todo o percurso explanado ao longo deste relatório pretende assim expor todas as motivações, crenças e preparações que orientaram toda a ação pedagógica, bem como toda a gratidão e carinho pelas crianças de ambos os estágios que me tornaram uma pessoa mais rica e parte de um mundo tão encantador.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I., & Roldão, M. (2008). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional*, (pp. 30-35). Lisboa: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os Programas de formação de professores. In I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de supervisão*, (pp. 9-40). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* Cadernos de Formação de Professores, Nº 1. (pp. 21-30).
- Anibal, G. (2000). Gestão curricular no q.º ciclo. Monodocência – Coadjuvação. Encontro de Reflexão. Viseu: Ministério de Educação – DEB.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Edições McGraw- Hill.
- Batalha, A.P.(1999). *As Rodas e Jogos Cantados Como Inovação na Formação*. In I.C.Condessa (Org.). *(Re)aprender a Brincar da Especificidade à Diversidade*, pp: 129-140. Ponta Delgada: Universidade dos Açores e FCT.
- Braga, F. (2001). *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Coimbra: Edições Quarteto.
- Cantanhede, A. et al (2010). *O Karaté na escola como ferramenta educacional. Um enfoque crítico*. Revista digital. Acedido a 25 de outubro de 2017, disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd148/o-karate-na-escola-como-ferramenta-educacional.htm>.
- Cardoso, C. M. N. (2006). *Os professores em contexto de diversidade*. 1.ª Edição. Porto: Profedições.
- Carvalho, A. (2006). *Transversalidade, compreensão na leitura e gestão flexível do currículo*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Condessa, I. & Borges, C. (2015). O Desenvolvimento da Motricidade na Criança e as Expressões. Um Estudo em Contexto de Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. In. V. P.

- Lopes, L. P. Rodrigues, O. Vasconcelos (Org.). *Estudos em Desenvolvimento Motor da Criança X*, (pp. 140-145). Bragança: IPB.
- Condessa, I. (2015). Educação Física e Desporto para as Crianças e Jovens. Boas Práticas: da Educação Física ao Desporto. In. J. Nascimento, E. Sousa, E. Sousa, V. Ramos & J. Rocha. *Educação Física e Esporte: convergindo para novos caminhos*. Coleção Temas em Movimento. Vol. 7, (pp. 427-450). Florianópolis: Editora da UDESC.
  - Condessa, I. & Col. (2008). *A Criança e a Cultura Regional Açoriana: Contributos de um Olhar sobre o Brincar*. In C. Chrystello, Livro de Textos e Resumos do 3.º Colóquio Açoriano da Lusofonia, Lagoa.
  - Condessa, I. (2006). Os Ambientes Facilitadores de Aprendizagem Na Educação Infantil. In. *Cinergis* (Revista do Departamento de Educação Física e Saúde da Universidade de Santa Cruz do Sul), vol. 7, nº 2 (Jan/Jun), (pp. 9-28), Santa Cruz do Sul: UNISC (ISBN 1519-2512).
  - Condessa, I. (2008). Actividade Física Curricular e Extra-Curricular nas Escolas do 1ºCiclo de Ponta Delgada. In. B. Pereira & G. Carvalho (Org.). *Actividade Física, Saúde e Lazer. Modelos de Análise e Intervenção*. (pp. 347-358). Porto: LIDEL. (ISBN: 10972-757-423-8).
  - Condessa, I. (2009). *(Re)Aprender a brincar. Da especificidade à diversidade*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
  - Condessa, I. (2009). A Educação Física na Infância. Aprender: a brincar e a praticar. In. I. Condessa (Org.). *(Re) Aprender a brincar: Da Especificidade à Diversidade* (pp. 37-49). Ponta Delgada: Nova Gráfica.
  - Correia, W.R & Franchini (2010). *E. Produção Acadêmica em Lutas, artes marciais e esportes de combate*. Motriz. Rio Claro.
  - Costa, J. & Santos, E. (2015). *Bulling: canalizando a agressividade dos alunos do ensino fundamental através da modalidade desportiva Karatê*. Revista de Psicologia. Acedido a 25 de outubro de 2017, disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0849.pdf>.
  - Coutinho. C. P. e Chaves. J. H. (2009). O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa da Educação*, 15 (1), (pp. 221-243).
  - Cró, M. (1998). *Formação inicial e contínua de educadores/professores – estratégias de intervenção*. Porto: Porto Editora.

- Cunha, A. C. (2008). *Formação de Professores - A investigação por questionário e entrevista: um exemplo prático*. Vila Nova de Famalicão: Editorial Magnólia.
- Darido, S. C. & Rangel, I. C. A (Orgs.) (2005). *Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Decreto Legislativo Regional n.º 17/2010/A de 13 de abril de 2010.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto (Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância).
- Dias, M. (2009). *Promoção de competências em educação*. Leiria: INDEA.
- Ferraz, M. et al (2001). *Educação Expressiva: Um novo paradigma educativo*. Coleção: Expressão em terapia – Vol. 2. Lisboa: Tuttirév Editorial.
- Ferreira, H S. (2006). As lutas na Educação Física escolar. *Revista de Educação Física*, n.135. (pp. 36-44). Rio de Janeiro.
- Figueira, A. (1993). Observação e registo de expressões de crianças ao nível do jardim de infância. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, n.º2. (p. 275-290).
- Formosinho, J. e Machado, J. (2009). *Equipas Educativas- Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora
- Formosinho, J. (2002). A contextualização do modelo curricular High-Scope no âmbito do projeto de infância. In Formozinho, J. et al, *Modelos curriculares para a educação de infância*, (pp. 51-92). Porto Editora.
- Formosinho, J. e Niza, S. (2001). *Anexo de enquadramento à Recomendação sobre a Iniciação à Prática Profissional nos cursos de Formação Inicial de Professores*. INAFOP.
- Fraga, N. M. S. (2009). *A dimensão europeia da educação. (Des)construções ao nível do projeto educativo e do currículo do ensino secundário. Um estudo de caso múltiplo*. [Dissertação de Mestrado]. Funchal: Universidade da Madeira.
- Freire, P. (2012). Não há docência sem discência. In Freire, P. (2012). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Portugal: Edições pedagogo.
- García, C. (1997). *Formação de Professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

- Gomes, A. A. (2007). Identidades profissionais e representações sociais: a construção das representações sociais sobre “ser professor”. In Pardal, L., Martins, A., Sousa, C., Ángel del Dujo & Placco, V. (2007). *Educação e trabalho: representações, competências e trajetórias*. (pp. 105-123). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Gonçalves, F. R. (2009). *A auto-observação e análise da relação educativa. Justificação e prática*. Porto: Porto Editora.
- Guerra, M. Á. S. (2000). *A escola que aprende*. (2ª ed.). Porto: Edições Asa – CRIAP
- Hohmann, M. e Weikart, D. P. (2007). *Educar a Criança* – 4ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kouzes, J. M. & Posner, B. Z. (2009). *O desafio da liderança*. (H. Granja, Trad.). Casal de Cambra: Caleidoscópio edição e artes gráficas.
- Lei nº. 46/1986, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)
- Lemos, F. (1993). Avaliação da atividade física, aptidão física, composição corporal e somatótipo. In Condessa, I. et al, *Atividade física, saúde e laser: educar e formar*, (pp. 21-32). Braga: CIEC, IE, UM.
- Lima, C. L. (2011). *Administração escolar: estudos*. Porto: Porto editora.
- Lopes, A. (2014). *A interdisciplinariedade como estratégia de ensino e aprendizagem no 1.º Ciclo*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa. Relatório de Estágio.
- Lopes, J. & Silva, S. (2012). *Métodos de Aprendizagens Cooperativas para o Jardim-de-infância: um guia prático com atividades para os Educadores de Infância e para os pais*. Porto: Areal Editores.
- Macara, A., & Batalha, A. P. (2007). *O ensino da Dança na escola: Alguns porquês sobre a sua necessidade*. Disponível em: <http://www.educacaoartistica.gov.pt/interven%C3%A7%C3%B5es/O%20ENSINO%20DAN%C3%87A-Ana%20Macara.pdf>.
- Marques, A. (2005). *Jogo de luta e bullying no recreio escolar* (Tese de doutoramento). Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.

- Mesquita, E. (2011). *Formação de Professores e Docência Integrada: um Estudo de caso no âmbito dos Programas Nacionais de Formação Contínua*. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Moreira, M. A. (2010). *A investigação-ação na formação reflexiva do professor estagiário*. Lisboa: Instituto de Inovação educacional.
- Monteiro, A.R. (2010). *Auto-regulação da profissão docente: para cuidar do seu valor e dos seus valores*. Lisboa: Associação Nacional de Professores.
- Nanni, D. (2002). *Dança e Educação. Princípios, Métodos e Técnicas*. Rio de Janeiro: Edições SPRINT.
- Neto, C. (1999). O Jogo e os Quotidianos de Vida da Criança. In S. I. P. E. D. Criança (Ed.), *Perspectivas Para o Desenvolvimento Infantil* (pp. 49-66). Santa Maria: Edições SIPEC.
- Neto, C. (2001). Aprendizagem, desenvolvimento e jogo de actividade física. In M. Guedes (Ed.), *Aprendizagem Motora: Problemas e Contextos*. Lisboa: Edições FMH.
- Neto, C. (2009). A importância do brincar no desenvolvimento da criança: uma perspectiva ecológica. In I. Condessa (Org.). *(Re) Aprender a brincar: Da Especificidade à Diversidade*. Ponta Delgada: Nova Gráfica.
- Neto, C., & Marques, A. (2004). A Mudança de Competências Motoras na Criança Moderna: A Importância do Jogo de Actividade Física. In J. Barreiros, M. Godinho & C. Neto (Eds.), *Caminhos Cruzados*. Lisboa: Edições FMH.
- Nóvoa, A. (1991). *Os professores e a sua formação* (1.ªed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nunes, M. F. B. (2011). *Relatório de Estágio: Experiências Matemáticas no Jardim do Paço*. Relatório de Estágio, Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal.
- Oliveira, S. & Santos, S. (2006). *Lutas Aplicadas a Educação Física Escolar*. Curitiba.
- Oliveira-Formosinho, J. (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D; Olds, S. (2000). *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artmed.

- Pereira, B., Neto, C., & Smith, P. (1997). Os Espaços de Recreio e a Prevenção do "Bulliyng" na Escola. In N. C. (Ed.), *Jogo & Desenvolvimento da Criança* (pp. 238-257). Lisboa: Edições FMH-Universidade Técnica de Lisboa.
- Pereira, V., *et al.* (2009). O tempo de recreio na escola: que sentimos? Que benefícios? Perspetiva dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. In B. Pereira *et al.* (Orgs), *Atividade física, saúde e laser: olhar e pensar o corpo* (pp. 67-88). Florianópolis: CIEC.
- Perrenoud, P. (2002). A Prática reflexiva no ofício do professor, Profissionalização e Razão Pedagógica. Porto Alegre: ARTMED Editora.
- Pires, E.L. (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo. 1.ª Edição. Porto: Edições ASA.
- Pombo O. Et al. (s/). A interdisciplinariedade: Reflexão e experiencia. 2.ª Edição. Lisboa: Edições Texto.
- Portugal, G. (2002). Dos Primeiros Anos à Entrada para a Escola – Transições e Continuidades nas Fundações Emocionais da Maturidade Escolar. Revista Aprender, 9-16. Retirado de <http://www.esep.pt/aprender/index.php/component/phocadownload/category/28- revistaaprender-n-26?download=553:aprender-26-a2>.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rosales, C. (1992). *Avaliar é refletir sobre o ensino*. Porto: Edições ASA.
- Roldão, M. (2000). *Gestão curricular: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ruffoni, R. & Motta, A (2000). *Lutas na infância: uma reflexão pedagógica*. Laboratório de estudos do esporte, Rio de Janeiro. Centro Universitário Celso Lisboa.
- Rufino, L. G. B., Darido, S. C (2012). *Pedagogia do esporte e das lutas: em busca de aproximações*. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo, v. 26, n. 2, (pp. 283-300).
- Rufino, L. G. B., Darido, S. C (2011). *A separação dos conteúdos das “lutas” dos “esportes” na Educação Física escolar: necessidade ou tradição? Pensar a Prática*. Goiânia, v. 14, n. 3, (pp. 116-117).

- Santos, N. R. (2011). *A dança e suas contribuições no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil*. AJES – Instituto Superior da Educação do Vale do Juruena.
- Serralha, F. (2009). *Caraterização do Movimento da Escola moderna*. Revista n.º 35 (monográfico).
- Silva, A. (2007). *Atividade física, saúde e laser – O valor formativo do jogo e da brincadeira*. (pp. 255- 263). Minho: Instituto de Estudos da Criança.
- Silva, M (1997). A atividade física: seu contributo para a promoção da saúde. In Condessa, I. et al, *Atividade física, saúde e laser: Educar e formar* (pp. 45-54). Braga: CIEC, IE, UM.
- Simões et al (2004). *Formação de Professores em contexto colaborativo. Um projeto de investigação em curso*. Sísifo. Revista de ciências da educação, n.º 8, (pp. 61-74).
- Tavares, J. & Alarcão, I. (2002). *Psicologia do desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Trusz, R. & Nunes, A. (2007). A evolução dos esportes de combate no currículo do curso de Educação Física da UFRGS. *Movimento*, Porto Alegre, v.13, n. 01, (pp.179-204), janeiro/abril de 2007.
- Zabalza, M. (1998). *Didáctica da Educação Infantil*. Porto: Edições ASA.

# ANEXOS

	Questionário aos alunos	N.º _____
---	-------------------------	-----------

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Responde às questões que se seguem

1. Quando

casa  ATL  outro lugar

Qual? \_\_\_\_\_

2. Fora da escola brinco com o (a) \_\_\_\_\_

**NA ESCOLA**

3. Na **sala de aula** eu gosto de estar sentado junto de \_\_\_\_\_

4. No recreio a brinco com o (a) \_\_\_\_\_










5. Quando saímos à rua, eu gosto de dar a mão a \_\_\_\_\_

6. Na Educação Física eu gosto de estar na equipa com \_\_\_\_\_

**Atividade 1**

7. A NOSSA MARCHA

Completa e pinta um único boneco, em cada caso







	Gostei	Mais ou menos	Não gostei
7.1. Fazer os passes de dança			
7.2. Estar ao lado do (a) _____			
7.3. Dançar em “grupo”			

- |   |   |   |   |
|---|---|---|---|
| 7.4. Cantar em “grupo”                    |  |  |  |
| 7.5. Vestir roupas diferentes –<br>Quais? |  |  |  |
- 

### Atividade 2

#### 8. JOGOS COOPERATIVOS
















Completa e pinta um único boneco, em cada caso

- |   | Gostei  | Mais ou menos   | Não gostei  |
|---|---|---|---|
| 8.1. Ajudar o meu colega a levar a bola   |   |   |   |
| 8.2. Esperar pela minha vez –no meu grupo |  |  |  |

### Atividade 3

#### 9. JOGOS DE LUTAS - Arrifes

Completa e pinta um único boneco, em cada caso

- |   | Gostei  | Mais ou menos   | Não gostei  |
|---|---|---|---|
| 9.1. Jogos a Pares - de toques de várias partes corpo<br>(joelhos, ombro, costas) |  |  |  |
| 9.2. Jogos a Pares – desequilíbrio (cócoras, pé...)                               |  |  |  |
| 9.3. Jogos a Pares – Lutar de brincadeira com o colega                            |  |  |  |
| .....   |  |  |  |
| 9.4. Aprender as técnicas de defesa ....  |  |  |  |

Agora...

**NA ESCOLA**

10. Na **sala de aula** eu gosto de estar sentado junto de \_\_\_\_\_

11. No recreio a brinco com o (a) \_\_\_\_\_

12. Quando saímos à rua, eu gosto de dar a mão a

\_\_\_\_\_

13. Na Educação Física eu gosto de estar na equipa com

\_\_\_\_\_

14. Que atividade(s) gostaste mais de realizar?

\_\_\_\_\_

15. Que atividade(s) gostaste menos de fazer?

\_\_\_\_\_

Muito obrigada!



## Consentimento Informado

No âmbito do trabalho de estágio e da disciplina de Oficinas de Didáticas em 1.º Ciclo do Ensino Básico, Bárbara Moniz Vasconcelos, estudante do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade dos Açores vem solicitar a sua autorização para o envolvimento do(a) seu (sua) educando(a) na resposta a um inquérito por questionário.

Os objetivos principais deste trabalho serão:

- ✓ Conhecer a perceção dos alunos acerca de um conjunto de atividades de Educação Física, realizadas na turma da estagiária, nomeadamente – dança e jogo infantil.
- ✓ Observar o envolvimento das crianças neste tipo de atividades;
- ✓ Perceber o potencial destas atividades no desenvolvimento das crianças - motor, cognitivo, emocional e social.

A recolha de informação será através de inquéritos por questionário de resposta curta, realizados especialmente para o efeito. A participação neste estudo é voluntária e toda a informação obtida será estritamente confidencial destinando-se apenas a ser utilizada neste trabalho, sendo que a identidade do/a seu/sua educando/a nunca será revelada.

Depois de ler as explicações acima referidas, declaro que aceito que o/a meu/minha educando/a \_\_\_\_\_ participe nesta investigação.

Ponta Delgada, 14 de maio de 2018

**A estagiária**

---

**Assinatura do Encarregado de Educação:** \_\_\_\_\_

### Anexo - Descrição da atividade – Jogo do tabuleiro:

As crianças, em grupos de dois, foram organizadas em fila. Cada grupo (par) teve de transportar um tabuleiro com uma bola de ténis colocado numa mesa, até uma outra mesa, que se encontrava há quatro metros da primeira, sem deixar cair a bola do tabuleiro. De seguida, retomariam a posição de fila para esperar pela sua nova oportunidade de jogar. A equipa (par) que transportasse o tabuleiro sem deixar cair a bola de ténis ganharia um ponto. Todos os pares tiveram a oportunidade de transportar o tabuleiro três vezes. A figura 19, representa a ilustração do Jogo de tabuleiro.



**(a).** Crianças em grupo de dois, transportam o tabuleiro, tentando manter o equilíbrio de forma a concluir o transporte do tabuleiro com a bola de ténis.

**Figura 19. (a)**



**(b).** Crianças em grupo de dois, a aguardar em fila pela sua próxima vez de jogar, transportar o tabuleiro.

**Figura 19. (b)**

Com esta intervenção tivemos como propósito os seguintes objetivos:

- Incentivar o trabalho colaborativo (a pares) nas crianças, permitindo uma maior socialização entre as mesmas;
- Promover a aceitação e o cumprimento de regras em trabalho colaborativo entre as crianças;
- Incentivar o espírito de interajuda entre pares de crianças, aquando o transporte do tabuleiro;
- Realizar um jogo colaborativo que permitisse às crianças desenvolver capacidades de saber esperar ordeiramente pela sua vez;
- Realizar um jogo colaborativo (de pares) – Jogo do tabuleiro - em que as crianças partilhassem experiências de socialização.

UNIVERSIDADE DOS AÇORES  
Faculdade de Ciências Sociais  
e Humanas

Rua da Mãe de Deus  
9500-321 Ponta Delgada  
Açores, Portugal