

ANA LUÍSA CARREIRO DA LUZ FONSECA

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Potencialidades da atividade lúdica na educação pré-escolar e no ensino básico

Na especialidade de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Isabel Dias de Carvalho
Neves Cabrita Condessa



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PONTA DELGADA
OUTUBRO DE 2012

ANA LUÍSA CARREIRO DA LUZ FONSECA

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Potencialidades da atividade lúdica na educação pré-escolar e no ensino básico

Relatório de estágio apresentado à Universidade dos Açores para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de mestre em educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico, sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Isabel Dias de Carvalho Neves Cabrita Condessa

Ao João Luís, meu marido.
À Isabel, à Laura, à Sofia e ao João, nossos filhos.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho tornou-se possível graças a um conjunto de pessoas que me apoiaram, encorajaram, orientaram e comigo colaboraram e a quem quero manifestar a minha profunda gratidão:

- à Professora Doutora Maria Isabel Condessa pela disponibilidade incondicional, sugestões, apoio, conselhos, críticas e paciência ao longo da construção deste trabalho;

- a todos os meus docentes e às orientadoras de estágio, Mestre Ana Cristina Sequeira e à Professora Gabriela, por me terem orientado;

- às docentes cooperantes, Dr^a Ana Rosa e Dr^a Almerinda Martins.

- aos meus colegas de estágio que me apoiaram, ajudaram e encorajaram ao longo desta longa caminhada;

- aos meus familiares, em especial, aos meus pais pelo seu apoio a todos os níveis nos momentos mais difíceis desta jornada;

- à minha tia Conceição pelo estímulo constante, principalmente, naqueles momentos mais difíceis deste percurso;

- ao meu marido e aos nossos filhos pela paciência, carinho, amor e apoio concebidos;

- a todos os demais que, direta e indiretamente, tornaram possível a realização deste relatório.

RESUMO

O presente relatório de estágio insere-se no âmbito da formação de educadores e professores do 1.º ciclo do ensino básico e assume-se como uma narrativa da nossa prática profissional. Engloba uma componente teórica, mas também reflete sobre a prática referente ao processo de estágio, ocorrida aquando das componentes curriculares intituladas Prática Educativa Supervisionada I e Prática Educativa Supervisionada II, descrevendo a nossa ação pedagógica com o intuito de clarificar e melhor compreender algumas situações, procurando sempre confrontá-las com a literatura da especialidade.

Confrontados com a necessidade de escolher uma área temática, decidimos enveredar pela vertente lúdica nas aprendizagens, a partir da análise do brincar e do jogar, pois consideramos inquestionável a importância que a atividade lúdica assume na educação da criança, tanto ao nível do pré-escolar como do 1.º ciclo do ensino básico, pelo contributo que dá ao seu desenvolvimento e às suas aprendizagens. Tentamos, assim, descrever e analisar, criticamente algumas situações ocorridas no nosso estágio, em particular, aquelas que envolveram a componente lúdica.

Foi também, importante e necessário inquirir a população local, para apurar as perceções dos educadores, professores e encarregados de educação acerca das atividades lúdicas e dos espaços lúdicos existentes nas nossas escolas. Todos os inquiridos, tantos os profissionais como os pais reconhecem que a atividade lúdica é muito importante para as aprendizagens das crianças. No entanto, reconhecemos que os professores do 1.º ciclo, muitas vezes, não desenvolvem este tipo de aprendizagem por o programa do 1.º ciclo ser muito extenso e exigente para “permitir” este tipo de “brincadeiras”.

Reconhecemos que é muito mais fácil e quase rotineiro, no pré-escolar, desenvolver atividades lúdicas com as crianças, enquanto que, no 1.º ciclo, isto se torna, por vezes mais difícil. Verificámos que foi possível desenvolver práticas letivas no 1.º ciclo, envolvendo a componente lúdica, e constatámos que desta forma as crianças sentem uma maior motivação e interesse em participar nas aulas. Notámos que a generalidade das salas de aulas apresenta uma disposição espacial que não facilita este tipo de atividades.

A nossa prática educativa foi muito importante enquanto momento de formação inicial, mas também se tornou numa experiência muito enriquecedora, tanto a nível académico, como pessoal, pois é nesta altura que conseguimos pôr em prática tudo aquilo que nos foi sendo transmitido ao longo da licenciatura. Fica a certeza de que o tentamos fazer da melhor maneira possível.

ABSTRACT

This internship report is included in the training of educators and elementary school teachers and it is as an account of our professional practice. It includes a theoretical component, but it also reflects on the practice of our training, which occurred during the curricular components *Prática Educativa Supervisionada I* (Educational Supervised Practice I) and *Prática Educativa Supervisionada II* (Supervised Educational Practice II). It describes our pedagogical action in order to clarify and better understand some situations, trying constantly to confront them with the supporting published material.

Faced with the need to choose a topic area, we decided to engage into the fun part of learning, starting at the analysis of the playing process because we consider that playful activities play an unquestionable role in a child's education, both at a pre-school level and at a elementary school level, as it has a relevant contribution to his/her development and learning process. Thus, we try to critically describe and analyze some situations that occurred during our internship, in particular those that included a playful component.

It was also important to ask local people, educators, teachers and parents, what they thought about the recreational activities and recreational spaces existing in our schools. All of them recognize that the playful activities are very important for learning at a young age. However, we acknowledge that elementary school teachers do not always develop this type of learning because the curriculum is very extensive and demanding and it gives them little room for fun and playful activities.

We recognize that it is much easier and almost mechanic in preschool to develop playful activities with children, while in elementary school, it is sometimes difficult. We were able to teach to elementary school children using a fun component and we found out that children had a greater motivation and showed more interest in participating in class. We noticed that most classrooms don't have the adequate spatial arrangement for such activities.

Our teaching practice was very important as a stage of initial training, but it also became a very enriching experience, both academically and personally, because during those periods we put into practice everything that was taught to us when we were taking our degree. We know for sure that we tried to do our best.

ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA

AGRADECIMENTOS

RESUMO

ABSTRACT

ÍNDICE GERAL

LISTA DE ABREVIATURAS

Introdução..... 1

CAPÍTULO I – Enquadramento teórico

1. O Educador de Infância /Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico..... 5

1.1 O papel da formação inicial e a prática pedagógica..... 5

1.2 O papel da reflexão na prática pedagógica..... 8

1.3 O perfil e as competências básicas do Educador de Infância/ Professor do
1.º CEB..... 11

2. A criança da Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico..... 17

2.1 A criança em desenvolvimento e aprendizagem..... 17

2.2 A criança no Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico..... 23

2.3 A Importância do Lúdico no Desenvolvimento da Criança..... 26

2.3.1 O brincar e a atividade lúdica..... 26

2.3.2 O papel do jogo 30

2.3.3 Teorias de vários pedagogos em relação à atividade lúdica..... 34

3. Os espaços lúdicos em Contexto Educativo..... 38

CAPÍTULO II – O Estágio Pedagógico

4. Enquadramento e procedimentos do nosso estágio..... 42

4.1. Instrumentos de Recolha de informação: Observação e Inquérito..... 44

4.1.2 O projeto formativo no estágio..... 49

4.1.3. A Planificação ao serviço do estágio..... 52

4.1.4. O papel da reflexão no desenvolvimento do estagiário..... 57

4.1.5 A avaliação no contexto da Prática Pedagógica.....	59
5. O estágio na educação pré-escolar.....	61
5.1. A escola do estágio.....	64
5.2. Caracterização do Grupo de Crianças.....	65
5.3. Caracterização da Sala e dos espaços lúdicos na sala de atividades do pré-escolar.....	66
5.3.1 As Rotinas.....	67
5.4 Os Modelos Curriculares	68
5.5. Descrição e análise de algumas práticas educativas.....	70
5.5.1. Descrição e posição crítica sobre algumas situações didáticas.....	72
6. O 1º ciclo do Ensino Básico.....	77
6.1 A escola do estágio do 1º Ciclo do Ensino Básico.....	79
6.2 Caracterização do Grupo de Crianças.....	79
6.3 Caracterização da Sala e dos espaços lúdicos nas salas de aulas do 1ºciclo do Ensino Básico.....	80
6.4 Os Modelos Curriculares.....	81
6.5 Descrição e análise de uma prática educativa.....	83
6.5.1. Descrição e posição crítica sobre algumas situações didáticas.....	84
7. Análise dos espaços lúdicos em Contexto Educativo – estágio pedagógico.....	91
7.1. A opinião dos educadores/professores do 1º CEB sobre a importância da atividade lúdica e dos espaços que lhes são reservados na sala de aulas...	92
7.2 A opinião dos pais/encarregados sobre a importância da atividade lúdica e dos espaços que lhes são reservados na sala de aulas.....	96
7.3Características e as potencialidades das atividades e espaços lúdicos: refletir as atividades do estágio para propor melhores práticas.....	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	107
ANEXOS	

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Tabela de registo de observação

Anexo II - Tabela de avaliação relativa à leitura (1º ciclo)

Anexo III - Inquéritos destinados aos educadores de infância/professores do 1º ciclo

Anexo IV – Inquérito destinado aos pais/encarregados de educação

Anexo V - Tabelas de planificações utilizadas no pré-escolar

Anexo VI – Tabelas de planificação utilizadas no 1º ciclo do Ensino Básico

Anexo VII – Exemplo de tabela de verificação utilizadas na PES I

Anexo VIII - Exemplo das grelhas de avaliação e grelhas de metas utilizadas na PES II

Anexo IX - Grelha relativa a informações sobre o agregado familiar dos alunos da PES I

Anexo X - Tabela de observação relativa ao momento descrito de uma prática educativa ocorrida na PES I, no dia 19 de Abril de 2010

Anexo XI - Tabela de observação relativa ao momento descrito de uma prática educativa ocorrida na PES I, no dia 19 de Abril de 2010

Anexo XII - Tabela de observação relativa ao momento descrito de uma prática educativa ocorrida na PES I, no dia 6 de Maio

Anexo XIII - Tabela de observação relativa a alguns momentos de ação do aluno J decorrida na PES I

Anexo XIV - Tabela de observação relativa a alguns momentos de ação do aluno J decorrida na PES I

Anexo XV - Grelha relativa a informações sobre o agregado familiar dos alunos da PES II

Anexo XVI - Exemplo de uma prática em que utilizamos o método de processamento de informação

Anexo XVII - Exemplo de uma prática em que utilizamos o método indutivo

Anexo XVIII - Descrição do percurso ocorrida aquando da PES II, no dia 1 de novembro

Anexo XIX - Tabela de observação da prática descrita no dia 1 de novembro

Anexo XX – Tabela de observação da prática descrita no dia 11 de outubro

Anexo XXI - Tabela de observação relativa ao momento descrito no dia 12 de outubro

Anexo XXII - Tabela de observação relativa ao momento descrito no dia 3 de novembro

Lista de Abreviaturas

CREB – Currículo Regional de Educação Básica

LBSEP – Lei de Bases do Sistema Educativo Português

NEE – Necessidade Educativa Especial

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAA – Plano Anual de Atividades

PCE – Projeto Curricular de Escola

PCT – Projeto Curricular de Turma

PEE – Projeto Educativo de Escola

PES I – Prática Educativa Supervisionada I

PES II – Prática Educativa Supervisionada II

PFI – Projeto Formativo Individual

Introdução

Os Decretos-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro e n.º 74/2006 de 24 de Março definem as condições necessárias à obtenção da habilitação profissional para a docência e para a obtenção do grau de Mestre em Educação em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ao abrigo desta legislação, o relatório de estágio constitui uma componente de avaliação da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada II e é um documento, de carácter teórico e prático, que visa descrever as atividades ocorridas durante as nossas Práticas Educativas Supervisionadas I (PES I) e Prática Educativa Supervisionada II (PES II).

Com o propósito da realização deste relatório, foi-nos dada a oportunidade de enveredar por uma área temática. Neste sentido, resolvemos abordar a vertente lúdica nas aprendizagens, a partir da análise do brincar e do jogar, reforçando o seu papel na área das expressões. É inquestionável a importância que a atividade lúdica assume na educação da criança, do Pré-escolar ao 1º Ciclo do Ensino Básico, pelo tributo que dá ao seu desenvolvimento e às suas aprendizagens.

Chateau (1961: 7) refere que, desde muito cedo, a criança através da atividade lúdica entra no mundo do adulto e consegue desenvolver múltiplas capacidades pois “(...) ela põe em acção as possibilidades que dimanam a sua estrutura peculiar, realiza as potencialidades virtuais que afloram sucessivamente à superfície de seu ser, assimila-as e desenvolve-as, une-as e complica-as coordena o seu ser e dá-lhes vigor.” Pessanha (2001) reforça a ideia de que a criança ao brincar consegue explorar e descobrir e, desta forma vai implementando novos conhecimentos. Consideramos, por isso, que a atividade lúdica tem um papel fulcral no desenvolvimento da criança e daí o nosso interesse por esta temática. A atividade lúdica deve ser implementada nas nossas salas de aulas, em especial no ensino Pré-escolar, mas não só. Defendemos que deve estar presente mesmo nos restantes níveis de ensino.

No decorrer da pesquisa bibliográfica, pudemos constatar que se fala muito na atividade lúdica nas salas do pré-escolar, mas em relação ao ensino básico esta atividade já não é muito referenciada. Pessanha (2001: 53) acentua que «(...) brincar só raramente é aceite nas salas de aula e, sobretudo a partir do ensino básico, é frequente ouvir o adulto comentar “(...) *na aula trabalha-se, brincar é lá fora* (...)”».

Tornou-se assim um desafio averiguar quais os benefícios que a atividade lúdica acarreta para as aprendizagens, tanto para o ensino Pré-escolar como para o 1.º Ciclo do

Ensino Básico. Um dos objetivos para o aprofundamento desta temática foi promover atividades lúdicas, de forma, a transmitir novos conhecimentos (conteúdos) aos alunos, tanto no Pré-escolar como no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Assim sendo, este relatório de estágio tem como principal objetivo verificar quais as potencialidades que a atividade lúdica traz para a aquisição de novas aprendizagens e quais os benefícios que este tipo de atividade promove no desenvolvimento da criança. Para isso, numa primeira fase pesquisou-se o que a literatura da especialidade refere sobre esta temática; numa segunda fase, implementámos e descrevemos algumas práticas pedagógicas que envolveram a componente lúdica para veicular novos conteúdos às crianças e, desta forma, concluir sobre quais os benefícios que este tipo de atividade promove nas crianças; e, por fim, numa fase final, procurámos compreender a perceção dos educadores e professores do ensino básico e dos pais/encarregados de educação das crianças com quem intervimos acerca da importância que atribuem à atividade lúdica em contexto de sala de aula.

A nossa prática em situação de estágio ocorreu, no âmbito da Educação Pré-escolar, no Jardim-de-Infância da EB1/JI da Matriz, onde foram desenvolvidas atividades com um grupo de vinte crianças, com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos. A prática educativa do 1.º Ciclo do Ensino Básico ocorreu na EB1/JI de Santa Clara, mais concretamente numa turma do terceiro ano de escolaridade, constituída por dezoito crianças, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos.

O primeiro momento de prática pedagógica decorreu no segundo semestre do curso de Mestrado, de 2 de Fevereiro a 11 de Maio de 2010. Enquanto, o segundo momento de prática decorreu no terceiro semestre, de 26 de Setembro a 15 de Dezembro de 2011.

Em relação à PES I, intervínhamos dois dias seguidos e passada uma semana e três dias é que tornávamos a intervir novamente. Relativamente à PES II, intervínhamos dois dias e meio e havia uma interrupção de duas semanas e meia. Só então tornávamos a proceder a outra intervenção.

Durante o nosso estágio fomos educadores/professores-investigadores porque a partir de uma prática escolar, conseguimos construir objetos de análises exaustivas e de profunda reflexão tão importantes, que serviram de alicerce para a elaboração deste documento. Citando Alarcão e Tavares (1987: 36), “[n]a prática orientada, o supervisor deve apoiar o confronto com problemas reais a necessitar de serem descodificados para

poderem ser resolvidos, e proporcionar ocasiões de levantamento de hipóteses, experimentação e verificação.”

Em traços gerais, podemos dizer que a estrutura deste relatório se organiza em dois grandes capítulos. No primeiro, abordamos, o enquadramento teórico inicial e focamos a atenção sobre os atores da ação educativa, nomeadamente sobre o educador/professor – a sua formação e o papel da reflexão – e a criança – o seu desenvolvimento e o impacto da atividade lúdica no mesmo; por fim, analisamos a importância da atividade lúdica como meio transmissor de novos conhecimentos, de forma a criar um ambiente mais estimulante e rico para que, assim, as crianças adquiram mais facilmente novas competências. No segundo capítulo descrevemos algumas particularidades do processo do nosso estágio, tais como o(s) currículo(s) analisados, a observação realizada, o projeto efetuado, as planificações efetuadas, as reflexões e, não esquecemos um elemento muito importante neste processo, a avaliação. As situações aqui focadas são, de acordo com a temática adotada, aquelas que envolveram mais a atividade lúdica como forma de transmissão e/ou consolidação de novos conteúdos de aprendizagem durante o processo de ensino/aprendizagem.

No decorrer da nossa prática pedagógica foi necessário inquirir a população local, nomeadamente alguns educadores/professores do 1.º ciclo do ensino básico; pais/encarregados de educação de alunos das escolas em estágio, para que pudessemos compreender a sua perceção acerca da importância das atividades lúdicas e dos espaços lúdicos existentes nas nossas escolas.

Porque durante o processo de estágio foram elaborados alguns instrumentos de recolha de dados (questionários), iremos relatar os procedimentos efetuados aquando do levantamento de informação junto de alguns pais/encarregados e de alguns educadores/professores, com o intuito de se avaliar dois aspetos: primeiro, a conceção da família sobre o recurso às atividades lúdicas para a(s) aprendizagem(ens) dos seus filhos, seguindo-se as condições em que educadores/professores recorrem às atividades lúdicas como auxiliares de aprendizagem, dentro e fora da sala de aula.

Antes de iniciar o estágio pedagógico, nomeadamente na Prática Educativa I e II, sentíamos alguma insegurança e receio sobre como iria decorrer o nosso desempenho com a turma, essencialmente na PES II, mas à medida que as práticas foram implementadas este receio e insegurança foi diminuindo, dando lugar a uma maior segurança e à vontade com as turmas de estágio. Esta segurança deveu-se ao facto de,

no decorrer das práticas, irmos conhecendo melhor os alunos e determos progressivamente um maior conhecimento da turma aprendendo as suas dificuldades e conhecimentos.

Por fim, este documento termina com umas considerações finais acerca de todo o processo de estágio e da elaboração do presente documento.

CAPÍTULO I – Enquadramento teórico

1. O Educador de Infância /Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico

1.1. O papel da formação inicial e a prática pedagógica

O processo de formação de um professor inclui um período muito importante para a sua carreira profissional que se designa por estágio pedagógico e que é um ponto de partida para a vida profissional, como acentua Patrício (2009: 11) “(...) a passagem para a atividade docente real (...) [é] um importante esteio da nossa preparação profissional”. Neste sentido, compreendemos que este processo tem um sentido muito lato, pois envolve não só a componente humana do professor e o seu desenvolvimento como pessoa, como também o seu desenvolvimento profissional, aprender a ser professor.

Alarcão e Tavares (1987) referem que no decorrer de qualquer processo de ensino/aprendizagem são envolvidos elementos inseparáveis que são o desenvolvimento, a docência, o ensino e a aprendizagem. No estágio o supervisor é um docente que ensina ou ajuda o futuro professor a aprender a aprender para que desta forma se possam, continuamente, desenvolver.

Damião (1996) salienta que qualquer formação pedagógica deve desenvolver, no indivíduo em formação, competências que levam à prática da docência. Durante o percurso de formação, o futuro educador/professor, teve uma formação teórica e/ou prática, como refere Perrenoud (2002: 23) ”a formação é uma só, teórica e prática ao mesmo tempo, assim como reflexiva, crítica e criadora de identidades”. Principiámos por ter uma formação inicial que engloba várias disciplinas, de cariz teórico, cujo objetivo será possuir um bom domínio teórico dos conhecimentos, ou seja, confere desenvolver várias competências básicas para o desempenho das suas funções, mas “(...) a formação inicial por mais adequada e completa que fosse, nunca conferiria ao futuro professor *todas as competências* necessárias ao desenvolvimento da docência.” (idem) No decorrer dos anos da sua vida profissional, o educador/professor vai adquirindo, cada vez mais, novas competências que o ajudarão a ser um profissional competente e único.

Nóvoa (1991) advoga que, ao longo dos anos, houve uma preocupação quanto ao currículo da formação de professores, verificando-se uma oscilação entre três polos: o *metodológico*, o *disciplinar* e o *científico*. No polo *metodológico* realizou-se uma

particular atenção às “técnicas” e aos “instrumentos” desenvolvidos na prática. No polo *disciplinar* deu-se real valor ao conhecimento de uma dada “área do saber”. E por fim, no polo *científico*, a sua importância recaiu nas “ciências da educação”. No decorrer da nossa formação, na Universidade dos Açores, foram lecionadas várias disciplinas, destes três pólos, como as várias didáticas e metodologias (ligadas à área metodológica); outras ligadas à área do saber, por exemplo, forma e espaço, aplicações da matemática, saúde e nutrição, educação físico-motora, estudo do meio, história de Portugal, etc; e, no campo científico, também usufruímos de disciplinas como a sociologia da educação, o desenvolvimento infantil, entre outras.

Consolidando esta linha de pensamento, Azevedo (2009) advoga que qualquer professor tem duas grandes funções: uma “*função instrutora*” e uma “*função educadora*”. A função instrutora exige que o professor possua um bom conhecimento: ao nível do saber; ao nível teórico e prático; ao nível dos métodos e técnicas de avaliação; ao nível dos alunos e das suas condicionantes; ao nível da dinâmica de grupos. Ligados a esses conhecimentos, o professor tem a necessidade de saber “planificar, gerir e avaliar projetos educativos [e] identificar temas e problemas-chaves na comunidade em ordem à definição de projetos educativos/projetos curriculares” (idem, 2009: 44) Além disso, o professor tem a função educadora que tem consequências na sua forma de ensinar e que depende muito da sua formação.

Ser professor, nos nossos dias como aliás sempre foi, não é uma tarefa fácil, requer muita disponibilidade, muito conhecimento, muita cultura e muita calma. Postic (1979: 12) afirma que “(...) o bom professor é aquele que é capaz de atingir objetivos educativos específicos, de responsabilidade com plasticidade às situações educativas encontradas, utilizando soluções apropriadas, manifestando uma maleabilidade de conduta, tirando partido das experiências vividas (...) pode-se ser bom professor pela maneira de conduzir a aula, de a tornar viva, de fazer participar os alunos, de facilitar as comunicações intrínsecas.” Corroborando ainda esta ideia, Condessa e outros (s/d:38) refere: “(...) espera-se que os professores dominem uma ou mais áreas do conhecimento, sejam competentes no domínio do desenvolvimento curricular e dos métodos de ensino e estejam aptos a lidar adequadamente com os alunos, pais e encarregados de educação, colegas e pessoal administrativo e auxiliar das escolas em que trabalham.”

Por sua vez, Esteve (1991) preconiza que se verificou, no decorrer dos anos, um aumento da responsabilidade assumida pelos professores, pois exige-se que os professores que além de “darem” a matéria sejam facilitadores da aprendizagem, sejam profissionais eficazes, sejam organizadores de trabalhos de grupos e cuidem do equilíbrio psicológico e afetivo do aluno, entre outras responsabilidades. Por isso, o professor, ao iniciar a sua profissão e num contexto menos favorável, por vezes, pode deparar-se com inúmeras dificuldades para as quais não está preparado. Para que isso não o demova da sua intenção de ensinar e de prosseguir carreira deverá gostar muito da sua profissão, ser multifacetado e, frequentemente, um autodidata. Parafraseando Zabalda (1994:31) “(...) o professor pensa, isto é, não é um autónomo, nem um prático em sentido absoluto (...) é aquele que sabe o que faz e por que o faz e, além disso, está empenhado em fazê-lo da melhor maneira possível.”

O professor orienta, transmite conhecimentos e “(...) ensina, deve fazê-lo em vista ao êxito e não ao fracasso do aluno(...)” (Amos e Orem, 1968: 37). Além disso, “(...) o melhor educador é aquele que produz o máximo de mudanças desejáveis nos seus alunos no grau mais elevado (...).” (Remmers and Gage, 1955 citado por Postic, 1979: 31).

Tal como já foi referido e, nunca é demais salientar, a formação deve permitir aos futuros educadores/professores um bom domínio dos conhecimentos, uma vez que o saber do professor assume grande importância no desempenho da sua atividade profissional. O saber é fruto de um processo aquisitivo e que ocorre ao longo da sua formação académica e profissional, mas não só, ao longo da sua vida, em contexto não formal, também. Assim “(...) aquilo que o professor faz e pensa é o resultado de um processo pessoal de raciocínio e acção pedagógica (...).” (Pacheco, 1995: 34), pois, um bom profissional é aquele que pensa muito seriamente sobre a sua maneira de atuar para que possa ter sucesso na sua maneira de transmitir os conhecimentos. O professor tem obrigação moral e ética de se assumir como um modelo para os seus alunos, dignificando, assim, a sua profissão e responsabilizando-se efetivamente por formar cidadãos mais cultos, sábios e competentes.

Na formação inicial, o momento destinado à prática pedagógica é muito trabalhoso e, por vezes, difícil. Nesta fase, o estagiário tenta dar o seu melhor e tenta transmitir para a prática pedagógica todos os conhecimentos que foi adquirindo ao longo da sua formação. Durante o estágio, o professor vai adquirindo um grande

conhecimento através da ação, o que antes não se verificava e “(...) a sua capacidade de aprender uma prática, um aprender fazendo, resultante da experiência e da interação com os outros sujeitos (...)”. (Pacheco, 1995: 162).

Por isso, durante a prática pedagógica o futuro professor vai estabelecendo novas relações com outros profissionais (colegas em estágio e colegas mais velhos) e, também, com os alunos, tornando-se esta interação um ponto de partida para a vida profissional que se avizinha. Nesta linha de pensamento, Cavaco (1991: 162) refere que o professor aprende com a prática “(...) interagindo com os outros, enfrentando situações, resolvendo problemas, reflectindo as dificuldades e os êxitos, avaliando e reajustando as formas de ver e proceder.” A mesma autora diz que o professor “(...) se afeiçoa num processo de socialização centrado na escola, tanto através da apropriação de competências profissionais, como pela interiorização de normas e valores que regulam a actividade e o desempenho do papel do professor.” (idem).

Neste sentido, há que realçar a relevância que, neste momento de formação, o apoio de um colega mais velho e mais experiente assume. Alarcão e Tavares (1987) definem esta prática de supervisão e classificam-na como sendo um processo em que um professor está sob a orientação de um outro professor, desenvolvendo-se a sua componente humana e profissional. Alarcão e Roldão (2008: 55) referem que “[a] essência da supervisão aparece com a função de apoiar e regular o processo formativo (...) o foco da supervisão é a prática, apoiada por supervisores (...)”. Assim sendo, compreendemos que este processo tem um sentido muito lato, pois envolve não só a componente humana do professor, o seu desenvolvimento como pessoa como também o seu desenvolvimento profissional, o que atrás mencionámos como aprender a ser professor.

1.2 O papel da reflexão na prática pedagógica

Para Alarcão e Roldão (2008: 19) “As novas tendências supervisivas apontam para uma concepção democrática de supervisão e estratégias que valorizam a reflexão, a aprendizagem em colaboração, o desenvolvimento de mecanismos de auto-supervisão e auto-aprendizagem, a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento, a assunção da escola como comunidade reflexiva (...)”.

O professor que se vê envolvido numa prática que não resultou como pretendia ou planeava, procura, então, outra estratégia, para que a atividade possa correr da melhor forma possível, ou seja, para que os alunos consigam adquirir os novos conhecimentos. Nunes (2000: 9) afirma que “(...) temos sérias dúvidas de que a mera aplicação de uma qualquer estratégia – mesmo que dita de reflexão-acção – possa, só por si, transformar o professor em prático-reflexivo. Somos defensores de que ser prático-reflexivo, investigador na sala de aula ou qualquer um dos outros epítetos já citados é uma maneira de estar na profissão.”

De acordo com Halliday, citado por Nunes (2000: 7), a prática reflexiva é importante. “(...) [R]eflectir constantemente sobre o tipo de pessoas que os professores são, o tipo de teorias e crenças que possuem e os constrangimentos que lhes são colocados.” é uma forma privilegiada de ultrapassar dificuldades e melhorar o seu desempenho profissional.

Medeiros (2009: 71) salienta o facto, de que as reflexões que se verificam, ligadas à educação poderão promover nos educadores/professores uma atitude de tranquilidade, de paz que desta forma permite que ele consiga fazer o seu melhor sem entrar em ansiedades. Pois, um educador/professor que seja calmo, na sua postura de aula consegue ter uma postura mais ponderada e, assim, consegue refletir melhor e com mais seriedade do que aqueles que são mais “nervosos”.

Todo o professor deve registar, ao longo e no final da sua prática, todo o decorrer da sua atuação, não só referindo os aspetos positivos mas também e, em especial, aqueles que decorreram menos bem e que terão de ser repensados, utilizando novas estratégias, de forma a obter melhores resultados. Como afirma Zabalda (1994a: 91-93) “(...) o diário é um recurso custoso, certamente, pelo que implica de continuidade no esforço narrativo, pelo próprio esforço linguístico de reconstruir verbalmente episódios densos de vida, pelo que pressupõe de constância e o facto de uma pessoa ter que escrever depois de um dia de trabalho esgotante nas aulas (...) mas, logo que os professores se “encaixam” na dinâmica do diário, reconhecem-lhe, de um modo geral, muito sentido e uma grande utilidade e, a partir desse momento, o diário costuma ultrapassar em muito os propósitos iniciais do investigador (o professor utiliza-o como algo seu e para si) (...) no diário o professor expõe-explica-interpreta a sua acção quotidiana na aula ou fora dela.”

Ao examinar a sua atuação, através das leituras que faz dos seus diários de aula, o professor reflete, por isso, o professor deverá ser um profissional reflexivo e Zabalda (1994a: 95) defende que o docente, nos seus diários de aula, deverá realizar “(...) duas reflexões: a reflexão sobre o objeto marcado, este poderá ser uma planificação, a conduta da aula, as características do aluno, etc; e as reflexões sobre si mesmo, neste caso, o professor.”

Quer o professor utilize o diário ou outro tipo de instrumento de observação, todos servirão com um documento essencial para o professor e, muito embora seja um trabalho difícil, será sempre um elemento essencial para o professor se ir autoavaliando de forma a poder melhorar a sua atuação e as estratégias que terá de ir reformulando no seu dia-a-dia, para poder ser um profissional competente e cada vez mais consciente.

Durante estas reflexões e leituras o professor deverá recorrer a uma prática flexível, tal como refere Sacristán (1991), a flexibilidade é a capacidade que o educador/professor tem de variar e adaptar a sua prática recorrendo a uma variedade de estratégias, de modo, a desenvolver a sua ação podendo utilizar uma variedade de recursos e a estratégia utilizada varia de professor para professor.

Alarcão e Tavares (1987) advogam que, durante o processo de formação, deverá existir um cenário reflexivo, em que o observado – o estagiário, reflete sobre a ação, desta forma, ele irá aprender apelando ao pensamento. Estes momentos, de reflexão deverão ser acompanhados por profissionais experientes que possuem “(...) competências para orientar, estimular, exigir, apoiar, avaliar (...).” (idem: 35). Estes orientadores devem ser bons companheiros e simultaneamente bons conselheiros, pois serão eles que irão ajudar os estagiários a perceber as situações, a saber agir em determinadas situações e a organizar o conhecimento que brota da ação e do pensamento na/sobre a ação. O supervisor tem um papel preponderante no campo reflexivo porque “(...) deverá encorajar *a reflexão na acção, a reflexão sobre a acção e a reflexão na acção.*” (idem)

Nos diálogos entre estagiários e orientadores ou supervisores, tal como designa Alarcão e Tavares (2003), irão muitas vezes ultrapassar e solucionar problemas, nestes momentos poderão surgir críticas, que serão preferencialmente construtivas, apreciativas das várias situações ocorridas nos momentos de aulas de forma a encorajar o estagiário na sua capacidade de aprender e cujo objetivo será melhorar o seu desempenho.

Qualquer professor ensina uma pequena parte de uma determinada área do saber. Para que possa ter sucesso, deverá refletir sobre o modo como irá transmitir esta parte. “O professor tem, pois, que seleccionar, isto é, que valorizar, que identificar, no imenso magma de informação disponível, o que é necessário e digno de ser fixado” (Azevedo, 2009: 34), assim, o pedagogo tem de ter um conhecimento muito alargado do saber, tem de dominar e aprofundar o que vai ensinar, mas acima de tudo, tem de estar preparado para algumas questões que eventualmente possam surgir, relacionadas com o conteúdo a lecionar, ou seja, tem de ser uma pessoa muito culta, em todas as áreas.

1.3 O perfil e as competências básicas do Educador de Infância/ Professor do 1.º CEB

Ao ingressar numa determinada carreira, quer seja a de professor ou outra profissão qualquer, é necessário possuir determinadas características e gozar de um determinado perfil, para que se possa assumir como um profissional competente. Alonso e Roldão (2005: 51) caracterizam o perfil do educador de infância e do professor em quatro dimensões:

- dimensão profissional, social e ética;
- dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;
- dimensão da participação na escola e da relação com a comunidade;
- dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

No que se refere à *dimensão profissional, social e ética* esta dimensão recai sobre a vertente deontológica e de questões sociais relacionadas com a prática docente, da qual se destaca o seu desempenho profissional, tal como refere Nóvoa (1992: 16), cada profissional “(...) tem o seu modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos (...) que achar mais adequados ao grupo de trabalho”. Este autor acrescenta ainda que “(...) o modo que cada um ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoas quando exercemos o ensino” (idem: 17). Nesta perspectiva, de Nóvoa (1992), é muito difícil separarmos a pessoa do profissional.

A *dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*, tal como referem Alonso e Roldão (2008) é o eixo central da vida de um docente e engloba três

componentes essenciais que são: a planificação, a operacionalização e a regulação do ensino e das aprendizagens aprofundados num conhecimento científico e pedagógico didático. Perrenoud defende que (2004: 97) “A relação com o saber, principalmente com o saber dos outros, com a aprendizagem e o ensino, pode evoluir ao saber das iniciativas de projecto e de trabalhos de equipa”.

A planificação é um processo orientador da prática letiva, tendo em conta os interesses, as motivações e as dificuldades de cada aluno. A sua operacionalização envolve a eficácia da organização das atividades de ensino e do modo como o processo de comunicação é conduzido. A sua regulação abrange a análise da ação e a sua reorganização com o intuito de melhorar o ensino e os seus resultados.

Outras das dimensões, aqui referida por Alonso e Roldão, é a *da participação na escola e a relação com a comunidade*. A relação com a comunidade engloba a ação do docente de acordo com a missão da escola e da sua organização, assim como, da relação da escola com a comunidade. O professor faz parte da organização da escola, por isso, é corresponsável pela sua orientação educativa e curricular e pela evidência que este serviço público presta à comunidade envolvente, tendo em conta o trabalho com os restantes colegas e com a sociedade. Zabalza (1994b: 37) refere, em termos gerais, que a escola é um agente social em que os sujeitos desenvolvem a sua personalidade; estabelecem as bases de relação entre eles mesmo, a sociedade que integram e a sua cultura; e, representam o próprio contexto na relação que mantêm com a escola, numa perspectiva dinâmica de intercâmbio mútuo e de influência de todo o tipo. Nóvoa (1995: 31) acentua a importância do papel da escola na sociedade, referindo que é aí que se concentram grande parte das pessoas altamente qualificadas, declarando que “[g]rande parte do potencial cultural (e mesmo técnico e científico) das sociedades contemporâneas está centrado nas escolas.”

Por fim, a *dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida*, esta componente diretamente ligada ao reconhecimento que os profissionais docentes atribuem ao seu trabalho, tendo em conta o seu conhecimento científico e a autonomia com que exercem a sua profissão. Mas um docente pode e deve partilhar ideias e experiências, daí que Perrenoud (2004) saliente a importância do trabalho cooperativo dos professores, pois estes ao partilharem as suas experiências e escutando as dos colegas podemos aprender, efetivamente, com os outros “(...) porque assimilam sem cessar novos saberes e isto basta-lhes para transformar as suas práticas.” (Idem: 96).

No âmbito destas quatro dimensões, iremos focar a nossa atenção na dimensão do desenvolvimento e da aprendizagem, pois todas sejam extremamente relevantes, neste contexto de formação inicial, o papel mais importante é o de ensinar, e para que o professor adeque a sua ação pedagógica a cada criança necessita de um conhecimento do grupo com quem irá trabalhar, algo que só é conseguido através da observação, análise e reflexão, em contexto de lecionação. Segundo Perrenoud (2002: 195) há que ressaltar a importância da reflexão nas competências associadas ao ofício de professor e que serão as seguintes:

- ✓ Organizar e estimular situações de aprendizagem;
- ✓ Gerenciar a progressão das aprendizagens;
- ✓ Conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação;
- ✓ Envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho;
- ✓ Trabalhar em equipa;
- ✓ Participar na gestão da escola;
- ✓ Informar e envolver os pais;
- ✓ Utilizar as novas tecnologias;
- ✓ Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
- ✓ Gerenciar a própria formação contínua.

O educador/professor é aquele que sabe ouvir, observar, refletir e inovar sempre que achar pertinente e oportuno. De facto, para Cró (1998: 50), não só a qualidade do ensino passa por um educador/professor dominante num conjunto de competências que permitem a eficácia na realização das suas funções de docente, como ainda por “(...) um saber-fazer a propósito de uma matéria a ensinar, essencialmente fundado em conclusões científicas tiradas da investigação, que o professor ou educador pôde integrar com vista a produzir mudanças nos sujeitos em situação de aprendizagem sistemática.” (Idem: 54).

As competências do educador/professor para educar podem-se sistematizar em quatro categorias: competências de observação; competências de planificação; competências de adaptação e intervenção; competências de controlo e de regulação pedagógica (Idem: 59).

A observação refere-se às situações presenciadas. No decorrer do processo de observação, o observador deverá então recolher informação sobre o que vê e o que ouve para que, posteriormente, a possa analisar e interpretar.

Segundo Estrela (1994: 18), a observação «caracteriza-se por um trabalho em profundidade, mas limitado a uma situação (no sentido lato do termo) e a um tempo de recolha de dados. Na recolha, segue-se o princípio da *acumulação* e não o da *selectividade*; o trabalho de organização da informação é feito *a posteriori*, através de uma análise rigorosa dos dados colhidos. A “*intensidade*” e o pormenor do comportamento em si próprio são preocupação principal na fase de recolha.»

Ainda na perspectiva de Estrela (*idem*), a “precisão da situação” assume-se como um dos objetivos fulcrais da observação, na medida em que o observador deverá «fixar-se na situação em que se produzem os comportamentos, a fim de obter dados que possam garantir uma interpretação “situada” desses comportamentos».

Todo o observador tem de estar consciencializado sobre o que vai observar e como irá fazê-lo, uma vez que se pode ter impressões globais ou então dar importância a determinados detalhes essenciais, que podem parecer insignificantes, à primeira vista, mas por vezes poder-se-ão até tornar polémicos: «Os próprios formadores sentem a necessidade de dispor de instrumentos objectivos» (Postic, 1979: 17).

Estrela (1994: 20) enuncia que “o fenómeno pedagógico só poderá ser apreendido através de uma observação rigorosa e exaustiva, (...) através da utilização de metodologias de observação sistematizada e, simultaneamente, naturalista, que possibilitem a construção dos factos a partir da inserção de situações e comportamentos nos seus respectivos contextos”.

Os instrumentos de observação de aula devem satisfazer determinadas situações, de modo a definir o que vai ser observado, e destinam-se a salientar a sua significação funcional, de acordo com o meio envolvente. Estes “instrumentos devem permitir uma observação fiel e sensível de mobilidades de comportamento do professor e das relações que elas suscitam nos alunos, revelando o estilo de entabular comunicação e o estilo de relação pedagógica.” (Postic, 1979: 20).

O educador/professor após ter obtido alguns dados sobre os seus alunos, conseguidos através das observações realizadas, passa ao passo seguinte, a reflexão e conseqüente planificação. Estrela (1994) refere que é após a observação que o professor reflete sobre a estratégia a escolher e que melhor se irá adaptar a cada criança e ao

grupo, pois o educador/professor planeia as suas intervenções de acordo com o seu grupo de trabalho. Os planos de aula servem para nortear a ação de qualquer educador/professor, podendo contudo no decorrer dessa ação haver alterações. Planificar, segundo Zabalza (1994b:47) “trata-se de converter uma ideia ou um propósito num curso de acção”. Cada profissional reflete sobre o processo de ensino/aprendizagem e, segundo as suas ideias realiza a sua intervenção, evocando os conhecimentos e convicções de como levar a cabo um plano, como o concretizar em função das aspirações e metas que almeja alcançar com os seus alunos.

O processo de planificação é de extrema importância, com ele pretende-se reduzir a ansiedade que alguns profissionais possam sentir, ao mesmo tempo que se almeja alcançar as metas previstas para os alunos. Numa primeira fase, o docente ao planificar irá refletir sobre a orientação que pretende usar de forma, que lhe possa trazer alguma segurança. Com este processo pretende-se alcançar os objetivos previamente determinados e delinear *a posteriori* qual a melhor forma de organizar a turma.

Referindo Zabalza (1994b: 49), a planificação realiza-se através de “mediadores da planificação.” Estes são normalmente os objetos utilizados para a base das suas planificações, e os que são usados com mais frequência são: os livros de texto, os guias curriculares, os cursos de reciclagem, etc.

O educador/professor ao realizar as suas planificações questiona-se sobre uma panóplia de situações, que tentam “(...) clarificar o *quê*, o *porquê* e o *como* se pretende desenvolver o ensino (...)” (Zabalza, 1994b: 51). Por isso, uma planificação não deve ser rígida, ou seja, não deverá ser interpretada como sendo um processo conclusivo, pois deve ter em conta os interesses, as motivações e as dificuldades de cada aluno. Poderá, naturalmente, sofrer algumas modificações ao longo do processo de ensino/aprendizagem. O educador/professor deverá assim “[c]oncretizar na acção as suas intenções educativas, adaptando-as às propostas das crianças e tirando partido das situações e oportunidades imprevistas. “ (ME/DEB, 1997: 27)

Posteriormente à intervenção pedagógica de qualquer educador/professor, surge um momento crucial no processo educativo, a avaliação. Esta tanto poderá ser focada nos alunos como também nas intervenções do educador/professor, com o intuito de obter informações sobre o processo em análise, o aluno, a ação, a escola, entre outros. Citando Mãos-de-Ferro (1999: 163), a avaliação “(...) é um processo geral de obtenção e tratamento de informações que são utilizadas pelo formador ou pelo formando ou por

qualquer outra pessoa, para tomar decisões, preparar sessões, executá-las ou ainda para as modificar.”

Sendo uma das peças fundamentais do desenvolvimento curricular a avaliação, assume-se como “uma função desempenhada pela professor com o objectivo de recolher a informação necessária para tomar decisões corretas, e já deve ser claro que as decisões que os professores tomam são importantes para a vida do aluno.” (Arends, 1999: 228).

Zabalza (1994b: 219) considera que a avaliação confronta-se entre dois campos, o ideológico e o técnico. Para alguns “(...) é repressiva, é um instrumento de poder, aliena o aluno, é memorística, reflecte um estilo conservador e autoritário de ensinar, provoca efeitos muito negativos na personalidade e desenvolvimento intelectual das crianças, etc. [...] Para outros, a avaliação é a “peça-chave” do sistema instrutivo. Sem ela, os professores não poderiam manter a ordem na aula, nem apreciar os resultados dos processos instrutivos, nem classificar os alunos, etc.”

Para Mãos-de-Ferro (1999) a avaliação pode ser agrupada em três tipos:

- ✓ avaliação diagnóstica
- ✓ avaliação formativa
- ✓ avaliação sumativa.

A avaliação diagnóstica pretende identificar os conhecimentos dos alunos possuem antes de iniciar novas aprendizagens. É uma maneira do professor ajustar as suas ações e individualizá-las e adaptá-las às características de cada aluno. Para Serpa (1995), a avaliação diagnóstica “[p]ode entender-se como uma caracterização, mas também pode desempenhar uma função preditiva, preocupada com prognosticar a evolução de um objeto avaliado” (1995: 72).

A avaliação formativa avalia a estrutura de cada unidade de aprendizagem, ou seja do conteúdo. Mas, este tipo de avaliação permite repensar o modo como o conteúdo foi lecionado e o professor poderá então, localizar a causa do insucesso e proceder a uma nova prova diagnóstica. Serpa (1995: 80) refere que “A designação “avaliação formativa” goza da simpatia porque expressa a utilidade básica do ensino para quantos põem o acento na construção do indivíduo. Mais do que legitimar um sistema instituído, pretende-se dar voz e desenvolvimento ao beneficiário imediato da educação: o aluno.”

A avaliação sumativa avalia se o processo de aprendizagem foi efetivo, ou seja, “(...) determina se o aluno domina ou não os aspetos considerados relevantes ou significativos do programa e se sabe integrá-los, no quadro referencial ligado ao

respetivo programa de ensino. Não está obrigatoriamente associada à atribuição de notas e pode desempenhar um papel de ajuda à aprendizagem do aluno.” (Serpa, 2010: 35).

“Avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução. A avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é suporte do planeamento.” (ME/DEB, 1997: 27)

Como, atualmente, os nossos alunos têm acesso a muita informação seja através da televisão ou da internet, o professor tem de estar muito bem informado e seguro dos conteúdos a transmitir, bem como, deve conhecer muito bem os seus alunos, conhecer qual o tipo de informação a que eles têm acesso, sabendo de antemão qual o tipo de pergunta que eventualmente possa surgir. Por esta razão, é um fator muito importante o professor refletir muito, para que possa ter sucesso na sua profissão. Para Azevedo (2009) uma das principais qualidades que o professor terá de ter para contribuir para a formação de crianças e jovens é a disponibilidade para atender às dúvidas concretas dos seus alunos.

2. A criança da Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico

2.1 A criança em desenvolvimento e aprendizagem

“A criança não sabe senão viver a sua infância. Conhecê-la pertence ao adulto.” (Wallon, 1981: 27)

O conceito de criança, no decorrer da história, sofreu uma grande evolução e, ao longo dos tempos, foram inúmeros os pedagogos que se debruçaram sobre as várias etapas de desenvolvimento da criança, apresentando teorias que explicam o modo como esse seu desenvolvimento se processa no tempo, com manifestações cronológicas que possibilitam a aprendizagem. Estas teorias contribuíram muito para a concepção de criança no seio da sociedade atual.

Na infância, à medida que a idade, da criança vai avançando, também se vão desenvolvendo capacidades em vários domínios, tanto a nível físico, cognitivo e psicossocial. A este propósito, citamos Furtado (2011: 13) que nos diz que “as crianças em período escolar desenvolvem-se em aspectos físicos, motores, sociais, emocionais, linguísticos e comunicacionais”.

Para Papalia *et al.* (2010: 10) o desenvolvimento físico envolve “(...) o crescimento do corpo e do cérebro, incluindo padrões de mudança nas capacidades sensoriais, habilidades motoras e saúde”; quanto ao desenvolvimento cognitivo as mudanças que ocorrem nas capacidades mentais são a “aprendizagem, atenção, memória, linguagem, pensamento, raciocínio e criatividade” (*ibid*). Por outro lado, o desenvolvimento psicossocial caracteriza-se pela “mudança e estabilidade nas emoções, na personalidade e nos relacionamentos sociais” (*ibid*). Segundo estes autores, os três tipos de domínios de desenvolvimento não são partes isoladas, estão sim inter-relacionadas, dando como exemplo, o facto de uma criança que tenha vários problemas de saúde, como por exemplo, otites, pode ver comprometido o seu desenvolvimento linguístico.

Jensen (2002: 37) advoga que “a primeira oportunidade para preparar as crianças para a escola está no útero” e que embora a predisposição de uma criança para a escola tenha início na conceção, a escola atualmente tem um papel de relevo na estimulação do cérebro da criança ao propor ambientes que promovam, entre outros, o domínio motor, emocional, intelectual, social.

Neste ponto, não poderemos deixar de referir as teorias preconizadas por Piaget e Vygotsky, realçando o domínio do desenvolvimento e da atividade lúdica da criança.

Jean Piaget (1896-1980), biólogo suíço que se dedicou à área da psicologia (epistemologia e educação), realizou várias observações minuciosas ao desenvolvimento da criança e adolescente e, a partir das suas investigações, elaborou teorias acerca do desenvolvimento cognitivo dos jovens. Advogava que a criança consegue descobrir o mundo à sua volta agindo sobre os objetos e descobrindo “as reacções às suas acções” (Kamii, s/d). A sua teoria em epistemologia sustenta que o desenvolvimento cognitivo ocorre numa série de etapas ou estádio, em cada uma delas surge uma nova maneira de pensar o mundo. Cada etapa será uma transição de um tipo de pensamento ou comportamento para com o outro.

Nesta teoria o desenvolvimento produz-se num processo que assenta em dois passos: a *assimilação* e a *acomodação*. Na *assimilação* adquire-se a nova informação sobre o mundo, enquanto na *acomodação* as ideias são alteradas para incluir os novos conhecimentos.

Piaget menciona a existência de três princípios que se relacionam com os passos do desenvolvimento cognitivo. São eles a *organização*, a *adaptação* e o *equilíbrio*. A *organização* é a tendência para criar sistemas que integram os conhecimentos que uma pessoa tem acerca do ambiente. A *adaptação* é o modo como as pessoas utilizam a nova informação, neste princípio estão incluídos os processos complementares de *assimilação* e *acomodação*. Por fim, o *equilíbrio* é uma busca constante para balancear não somente o mundo da criança e o mundo exterior, mas também as mesmas estruturas cognitivas da criança.

Para este autor, “a inteligência, como a vida, é adaptação e a adaptação é um equilíbrio entre a assimilação e a acomodação.” (Tran-Thong, 1987: 23). Piaget acreditava que o essencial do comportamento da inteligência é a capacidade que a criança tem para se adaptar ao ambiente em que vive, pois tal como refere Kamii (s/d: 20) “a inteligência e o conhecimento fazem parte da adaptação biológica”.

As crianças constroem as suas capacidades sensoriais, motoras e reflexas para aprenderem sobre o mundo que as rodeia e saberem adaptar-se a ele. À medida que aprendem com as suas experiências, desenvolvem estruturas cognitivas mais complexas. Neste sentido, para cada uma das etapas do seu desenvolvimento cada pessoa tem a sua visão própria do mundo. Nesta perceção, aparecem uma quantidade de estruturas cognitivas básicas que se conhecem com o nome de esquemas (estes são padrões fixos de comportamentos que o indivíduo utiliza para pensar numa situação e lidar com ela).

Por sua vez, os atos motores são os primeiros esquemas que se apresentam, com o desenvolvimento intelectual, os esquemas convertem-se em padrões de pensamentos ligados a comportamentos particulares, desde o pensamento concreto até ao abstrato.

Piaget estruturou o desenvolvimento cognitivo em quatro fases diferentes, os quais designou de estádios. São eles o estádio sensório motor, o estádio pré-operacional, o estádio das operações concretas e o estádio das operações formais.

No **estádio sensório motor** (0 aos 2 anos), a criança aprende a distinguir-se do meio exterior, começa a perceber e a seguir objetos à sua volta e desenvolve os rudimentos da aprendizagem por tentativa e erro. Ela age em função da estimulação

imediate, tal como é recebida através dos sentimentos. Um importante marco durante este estágio é o desenvolvimento do conceito do objeto permanente (nascimento da representação), a criança aprende mediante as atividades sensoriais e motoras.

O **estádio pré-operacional** (2 aos 7 anos), a criança desenvolve um sistema representativo e emprega símbolos, como as palavras para representar as pessoas, os lugares e os factos. Representa o princípio do pensamento simbólico, em que ela se liberta do pensamento sensório-motor, diretamente ligado à experiência imediata. Nesta fase, a criança enriquece o seu vocabulário, de forma extraordinária e exibe pouca preocupação com a sua correção ou mesmo com a realidade da percepção. Amigos imaginários, animais que falam e histórias exageradas marcam o período, como sendo, de uma livre criatividade, é o período em que despontam os primeiros jogos simbólicos ou jogos de ficção. Este estágio é fundamental pois a criança aprende de forma rápida e flexível. Inicia-se o pensamento simbólico, em que as ideias dão lugar à experiência concreta. As crianças conseguem partilhar socialmente as aprendizagens, fruto do desenvolvimento e da sua comunicação. Neste estágio, é importante referir que, a criança, ao contactar com o meio, de forma ativa, está a favorecer a sua aprendizagem de uma forma criativa e original.

No terceiro estágio, designado de **estádio das operações concretas** (7 aos 12 anos), a criança reorganiza verdadeiramente o pensamento, começa a ver o mundo com mais realismo, deixa de confundir o real com a fantasia. É neste estágio que a criança adquire a capacidade de realizar operações e de ter a noção da realidade concreta para as poder efetuar e dá-se o aparecimento das operações reversíveis. As crianças já compreendam a percepção de volume, bem como do peso, do espaço, do tempo, da classificação, da seriação e das operações numéricas.

O último estágio, o qual Piaget designou de **estádio das operações formais** (12 até à idade adulta), a pessoa pode pensar em termos abstratos, consegue enfrentar situações hipotéticas e raciocinar com base em possibilidades. Aqui a criança desenvolve a capacidade de pensar em termos de hipóteses, de probabilidades, do antes, aqui e agora, do possível e do concreto. Nesta fase, dada uma determinada situação, a criança já deve ser capaz de, por si, descobrir todas as alternativas possíveis e é agora que o raciocínio científico, na sua forma mais sistemática e refinada começa a emergir.

Existem vários psicólogos contemporâneos que questionam estes estádios defendidos por Piaget. De acordo com Flavel, citado por Papalia *et al.* (2009:38), a

criança cresce de forma diversa, “apresentando evidências de que o desenvolvimento cognitivo é mais gradual e contínuo”. Por sua vez, Case e Okamoto mencionados igualmente por Papalia *et al.* (2009: 38) defendem que “os processos cognitivos da criança parecem estar intimamente ligados ao conteúdo específico (sobre o que ela está pensando), bem como ao contexto e um problema e aos tipos de informação e pensamentos que uma cultura considera importante”. Papalia *et al.* (2009: 38) advogam que a teoria de Piaget “não explica a emergência de habilidades maduras como a resolução de problemas práticos, a sabedoria e a capacidade de lidar com situações ambíguas e verdades concretas”.

O psicólogo russo Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) focou o seu estudo nos processos sociais e culturais que esclarecem o desenvolvimento cognitivo da criança. As suas ideias sobre a linguagem, a cultura e o desenvolvimento cognitivo eram muito maduras para a época em que viveu e a sua teoria ficou conhecida por teoria sociocultural de Vygotsky. O seu estudo oferecia uma alternativa a muitas ideias de Piaget.

Enquanto Piaget descrevia a criança como um pequeno cientista, dizendo que ela vai construindo uma compreensão do mundo, na grande maioria das vezes, por si só, Vygotsky sugeria que o desenvolvimento cognitivo da criança dependia, muito mais, das interações com as pessoas do mundo que a envolvem e das ferramentas que a cultura proporciona para promover o pensamento. Assim, segundo ele, as ideias, o pensamento, as atitudes e os valores das crianças desenvolvem-se pela interação com os outros e não por si só.

A teoria de Vygotsky preconiza que a linguagem é o sistema simbólico mais importante para a promoção da aprendizagem. A linguagem proporciona um meio para expressar ideias e para questionar sobre o mundo que rodeia a criança. Este psicólogo deu mais ênfase do que Piaget ao papel da linguagem no desenvolvimento cognitivo. Na verdade, ele acreditava que a linguagem, sob a forma de fala individual, falar consigo mesmo, orienta o desenvolvimento cognitivo. Piaget caracterizou este tipo de fala, de egocêntrica, acreditando que nesta fala a criança não conseguia ver o mundo pelos olhos dos outros, falava apenas daquilo que era importante para ela. Disse também que à medida que as crianças amadurecem vão desenvolvendo a fala socializada e, ao mesmo tempo, vão aprendendo a ouvir e a trocar ideias.

Vygotsky tinha uma ideia clara em relação à fala individual das crianças pequenas. Ele sugeria que os murmúrios têm um papel importante no desenvolvimento cognitivo, pois as crianças estão a comunicar consigo mesmas de forma a orientar os seus pensamentos e os seus comportamentos. Ele identificou a transição da fala individual audível para a fala individual silenciosa como um processo fundamental, pois através dele a criança está usando a linguagem para realizar tarefas cognitivas muito importantes, tais como, direcionar a atenção, resolver problemas, planejar, formar conceitos e ganhar autocontrolo. Afirmava também que a fala interna ajudava não só a resolver problemas mas também permitia regular o nosso comportamento.

Este psicólogo acreditava que o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio das conversas e das interações das crianças com os outros, servindo assim para fornecer informações e ainda como suporte necessário para que a criança cresça intelectualmente.

Para Vygotsky, a interação social era mais do que um método de ensino, ela era a origem dos processos mentais superiores, tais como a solução de problemas. Ele pressupõe que cada função do desenvolvimento cultural de uma criança aparece primeiro a nível social e depois a nível individual, primeiro entre as pessoas (interpsicológico) e, depois, dentro da criança (intrapsicológico).

Desde cedo, a criança (2-3 anos) adquire conceitos genéricos que amplia e se diferenciam através das vivências e como consequência a criança vai adquirindo as suas aprendizagens. Not (1993: 35) sobre o conceito de aprender diz que “é construir representações e desenvolver comportamentos. Estes servirão para construir, reconstruir ou transformar, material ou simbolicamente (sobretudo pela linguagem) os conteúdos do nosso universo material, social ou cultural. As representações são construções do mundo inclusive de nós mesmos e das ações cujos objectos podem ser os conteúdos do mundo”. Esta noção requer que a criança adquira capacidade para perceber e observar a informação, decodificar as suas significações, avaliar e criticar as informações recebidas, transformá-las e combiná-las.

O desenvolvimento da inteligência, não é mais do que uma ampliação ou refinamento progressivo da capacidade de perceber e atuar sobre a realidade, isto é, o acréscimo da capacidade de adquirir e aplicar conhecimento, que deverá ser o resultado final da aprendizagem. Para Jensen (2002: 29) a aprendizagem altera o cérebro e é função do educador perceber um pouco as bases para a compreensão desse processo,

para que se obtenham conhecimentos úteis para ajudar as crianças e os jovens a aprender.

A teoria cognitiva de Jean Piaget e a teoria sócio histórica de Lev Vygotsky constituíram a base da teoria psicológica de aprendizagem denominada de construtivismo, uma teoria que pressupõe não só o conhecimento mas o modo como ele se constrói. É um verdadeiro desafio para educadores e professores a porem em prática, no seu ensino através da criação de oportunidades e incentivos (Fosnot, 1999).

2.2 A criança no Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

Ao expor algumas das teorias do desenvolvimento e da estruturação da personalidade estamos numa posição de compreendermos melhor o comportamento das crianças. Assim, tal como refere Pereira (2010: 15), a criança é o “objecto central de todo o processo educativo”.

Hohmann *et al.* (1995: 11) argumentam que toda a criança apresenta características próprias desde o seu nascimento, estas características irão formar a personalidade de cada indivíduo. Desta forma, as aprendizagens devem ocorrer em função do grupo de trabalho e os “processos educativos que ignorem ou tentam eliminar estas características terão, sem dúvida, consequências desastrosas”, por isso, é fundamental o educador/professor possuir sempre um conhecimento acerca das etapas de desenvolvimento preconizadas pelos vários estudiosos desta temática.

No livro *A criança em acção*, os autores defendem que uma experiência, método ou processo educativo só é válido, em relação ao desenvolvimento, quando “1) exercita e desafia as capacidades daqueles que aprendem, capacidades estas emergentes numa dada etapa de desenvolvimento; 2) encoraja e ajuda aquele que aprende a desenvolver o seu padrão específico de interesses, aptidões e objectivos a longo prazo e 3) apresenta a experiência da aprendizagem quando aquele que está, em termos de desenvolvimento, mais apto a dominar, generalizar e reter o objectivo da aprendizagem e a relacioná-lo com experiências anteriores e expectativas futuras” (idem: 11-12).

A criança em idade pré-escolar está “(...) *empezando a valer-se por sí mesmo* (...)” (Troconis, 1990: 15) e “(...) começa a tornar-se capaz de *reflectir-se sobre os seus próprios actos*, de *evocar* a experiência passada, de prever consequências em sequências habituais de causa-a-efeito, de *resolver* mentalmente certo tipos de problemas quotidianos, sem se apoiar exclusivamente no processo físico de tentativa e

erro, e de pensar em lugares e tempos para além do aqui e agora.» (Hohmann, 1955) e Troconis (1990) advogam, ainda, que a criança em idade pré-escolar, “(...) *es un niño en continuo progreso. Esta es la etapa de su vida en que las adquisiciones psicomotoras, cognitivas, sociales y emocionales determinarán las características de su personalidad.*”

Citando Formozinho (1998: 11), se “as crianças de cinco, quatro e três anos frequentam a educação de infância é porque, nela e através dela, se desenvolvem competências e destrezas, se aprendem normas e valores, se promovem atitudes úteis para o futuro aluno do ensino básico, secundário e superior e úteis para o futuro cidadão”. Portanto, a educação pré-escolar é o alicerce no processo de educação ao longo da vida mas também é ela a própria vida.

Durante a educação pré-escolar a criança já *aprendeu a aprender*, tal como nos refere o documento *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (1997: 17). Pretende-se que a criança tenha, nesta fase, “(...) condições para abordar com sucesso a etapa seguinte.” Na etapa seguinte a criança passa para o primeiro ciclo do ensino básico, que tem a duração de quatro anos. Nesta etapa um dos grandes objetivos do ensino básico é assegurar uma formação de base comum a todas, favorecendo a aquisição e desenvolvimento de competências.

A escola constitui deste modo, o local onde se forma a base para “(...) o desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial. As crianças desenvolvem mais competências em todos os domínios” (Papalia *et al*, 2001: 391).

As *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* (OCEPE) deliberam como princípio geral, segundo a *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*, que esta fase da vida escolar de cada criança é “(...) a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.” (ME/DEB, 1997: 15). Por sua vez, o *Currículo Regional de Educação Básica (CREB)* define, como uma das funções essenciais da educação básica, a função personalizadora que “(...) desenvolve, de forma equilibrada, as diferentes capacidades cognitivas, afetivo emocionais, sócio relacionais e psicomotoras que permite que a pessoa construa o seu autoconceito e autonomia» (SREF/DREF, 2011: 5).

A escola, através do plano curricular estabelecido, procura fomentar o desenvolvimento da criança no seu todo. Como referem Papalia *et al.*, (2001), as crianças naturalmente estão constantemente a correr, a saltar, a jogar à bola, etc., e, por isso, a desenvolver competências motoras ou físicas, principalmente na horas do recreio e nas aulas de educação físico-motora tornando-se “(...) mais fortes, mais rápidas e melhor coordenadas” (idem: 403). Muitas destas crianças, têm esse tipo de oportunidades apenas na escola pois, ao chegar a casa, muitas não saem e fixam-se num lugar em frente ao televisor ou ao computador.

Os mesmos autores apelam para que a escola estimule o desenvolvimento cognitivo em cada criança, cada qual à sua maneira. Na fase escolar, em que nos concentramos, a criança encontra-se no estágio das operações concretas de Piaget, pensando com mais lógica e conseguindo realizar julgamentos mais maduros. Neste estágio, a que corresponde a fase de escolarização em questão, dão-se importantes mudanças de ordem mental, afetiva e social. As estruturas mentais organizam-se e ocorre uma transição gradual do pensamento egocêntrico e concreto para o pensamento lógico e representativo. Também, aqui, a criança torna-se mais sociável, cooperando com os outros e começando a distinguir o seu próprio ponto de vista do dos outros. As crianças adquirirem competências ao nível da escrita e da leitura e abrem uma nova porta para novos conhecimentos. Mata (2008) refere que, através destas competências, as crianças “(...) têm um grande impacto no desenvolvimento das concepções e dos conhecimentos” (2008: 9).

Papalia *et al.* (2001) mencionam que a criança em idade escolar (7-11 anos) é capaz de “(...) distinguir entre o que é real e imaginário (...) compreender a relação entre o todo e as partes (...) o pensamento lógico. Os dois tipos de raciocínio lógico, *dedução* e *indução*, procedem de *premissas* (afirmações sobre o que conhecemos, acreditamos, ou assumimos como verdadeiro) para *conclusões* (...) fazer julgamentos sobre causa e feito (...) compreendem a seriação quando são capazes de arrumar objectos numa série (...) compreender, visualizar e usar as relações espaciais (...) resolver problemas envolvendo conservação¹ de substâncias (...) manipular símbolos,

¹ Na terminologia de Piaget, capacidade para compreender que dois objetos, que são iguais numa determinada medida, continuam a sê-lo apesar de haver alterações ao nível perceptivo (ex: uma alteração na forma) desde que nada tenha sido adicionado ou retirado a qualquer um dos objetos. (Papalia *et al.*, 2001, p.424)

para compreender a inclusão de classes e seriação e para apreciar conceitos como a reversibilidade, possibilitando o cálculo (...) resolver problemas simples (...).”

Os mesmos autores alegam que tanto a escola como o meio cultural do seu cotidiano influenciam as capacidades cognitivas da criança e que um dos aspetos importantes para que elas adquiriram informação é a “capacidade para a processar e reter” (Papalia *et al.*; 2001: 429).

O *CREB* advoga que a escola básica tem a “função instrutiva/de conhecimento [e] promove a assimilação e reconstrução significativa e estruturada da “cultura”, enquanto património da humanidade, para a transformar em conhecimento mobilizável na resolução de problemas e em situações da vida” (SREF/DREF, 2011: 5). A escola tem efetivamente, nos nossos dias, a função de desenvolver relações entre os vários intervenientes do processo educativo – alunos, professores, encarregados de educação, pessoal não docente, entidades públicas de relevo para a comunidade. Assim se entende que o *CREB* defenda que uma das funções essenciais no processo educativo é a função socializadora que “possibilita a integração do indivíduo na sociedade, de forma crítica e participativa” (SREF/DREF, 2011: 5) e uma das competências essenciais do currículo da educação básica é “através de processos ativos e (re)construtivos de aprendizagens e crescimento humano[, a promoção do] desenvolvimento pessoal e social dos alunos” (idem: 8).

2.3 A Importância do Lúdico no Desenvolvimento da Criança

2.3.1 O brincar e a atividade lúdica

Até há relativamente pouco tempo não se valorizava as brincadeiras das crianças, mas com o passar dos anos, felizmente, essa mentalidade sofreu uma mudança. Atualmente, verifica-se que se dá uma maior relevo às atividades lúdicas e à cultura do brincar, dando-se a devida importância ao papel que esta atividade lúdica desempenha no desenvolvimento cognitivo da criança. Tal como afirma Chateau (1961: 6) uma criança que não sabe brincar/jogar é “um «pequeno velho», será um adulto que não sabe pensar”. O mesmo autor salienta que a criança ao brincar abstém-se do mundo real, ela “parece esquecer-se da realidade” e entra no mundo da imaginação e da fantasia, e “a

criança que brinca verdadeiramente não olha à sua volta, (...) mas mergulha-se inteiramente no seu jogo, pois, ele é uma coisa séria.” (idem: 17).

De acordo com Pessanha (2001) o conceito de atividade lúdica não é fácil de definir, é fácil de o identificar, mas quanto ao seu conceito não tem havido unanimidade. Ao longo dos anos, foram várias as tentativas de definir a atividade lúdica, concorda-se que esta promove o desenvolvimento harmonioso da criança a nível cognitivo, social e afetivo. Christie e Johnsen, citados por Pessanha (2001: 36), defendem que a atividade lúdica é “tão rica e diversificada [que] uma definição única poderia limitá-la”.

Por sua vez, Vandenberg e Krasnor e Pepler, igualmente citados por Pessanha (2001), debruçaram-se sobre as várias tentativas de definição de atividade lúdica e concluíram que “se devem considerar os aspectos cognitivos, psicomotores e sociais integrados na actividade lúdica, apresentando esta as seguintes características:

- ✓ Comportamento de motivação intrínseca, espontânea e auto-provocado
- ✓ Comportamento agradável relacionado com aspectos positivos, manifestando-se em situações com ausência de tensão ou ansiedade
- ✓ Comportamento flexível e variável de criança para criança, de situação para situação
- ✓ Comportamento não literal, exprimindo alguns elementos da fantasia e imaginação, estabelecendo ligação e relação com o meio ambiente” (Pessanha, 2001: 37).

Christie, citado por Pessanha (2001), num dos seus trabalhos, fala da dificuldade em chegar ao acordo do referido conceito, mas salienta o facto, de ter havido progressos sobre as características ou fatores que a atividade lúdica promove no comportamento humano, tais como:

- ✓ a *aliteralidade*, isto é, ao longo da atividade os objetos, muitas vezes, podem conhecer novos significados;
- ✓ os *meios* predominam sobre os *fins*, ou seja, a criança ao brincar centra a sua atenção na própria atividade, e não nos objetos envolvidos nessa atividade;
- ✓ a *disposição positiva*, no decorrer da atividade lúdico, a alegria e o prazer são constantes;

- ✓ a *flexibilidade*, durante as brincadeiras podem surgir novas ideias e comportamentos e estes podem variar de criança para criança;
- ✓ a *voluntariedade*, a atividade lúdica na criança é instintiva e «livremente seleccionada»;
- ✓ o *controlo interno*, no decorrer da atividade as crianças é que determinam o rumo dos acontecimentos.

O comportamento lúdico é uma das principais atividades significativas da criança e é o principal veículo da infância para aceder a grande parte do conhecimento sobre a sua personalidade e o mundo que a rodeia. “[A] medida que crecen, van manejando sus necesidades lúdicas y otras formas de estar en el mundo.” (Ten & Marín, 2004: 15).

A criança, ao brincar, desenvolve múltiplos domínios do seu desenvolvimento “a criança estimula os sentidos, aprende como usar os músculos, coordena a visão com o movimento, obtém domínio sobre o corpo e adquire novas habilidades” (Papalia *et al.*, 2009: 291). Através da brincadeira e do jogo as crianças divertem-se, relacionam-se e aprendem. As atividades lúdicas facilitam a aprendizagem, promovem nas crianças experiências agradáveis que se refletem na motivação do aluno, pois o prazer de aprender é encarado como veículo facilitador para a aprendizagem e o domínio de competências. Condessa (2009: 38) sublinha o facto de que “as práticas de actividade física e motora leccionadas na infância perspectivam uma aprendizagem orientada para um desenvolvimento equilibrado, significativo e multidimensional das nossas crianças, possível pela conquista de competências essenciais do currículo da educação básica”. Quase todos os alunos gostam de participar nas aulas de expressão físico-motora e através destas “brincadeiras” aprendem e desenvolvem competências aplicando os conhecimentos sobre variadas técnicas como saltar à corda, driblar uma bola, andar de patins, etc.

Chateau (1961) defende que a criança, ao brincar, entra no mundo da fantasia, inventa personagens, cria situações, reproduz histórias e, em alguns casos, recria acontecimentos do seu mundo real e imaginário e, muitas vezes, permite desenvolver uma importante capacidade que é a «afirmação do Eu». Corroborando esta linha de pensamento, Leal (2009: 116) afirma que “o brincar nutre o cérebro, liberta emoções, estimula a imaginação... [e] as brincadeiras constituem oportunidades fundamentais de auto e hetero conhecimento”.

Brincar representa um importante fator de aprendizagem e desenvolvimento de capacidades. O aspeto de socialização das brincadeiras é particularmente importante, tanto na família, como na escola com os amigos. A criança (Papalia *et al.*, 2009) começa por brincar sozinha, depois, ao lado de outras crianças e, por fim, elas brincam juntas. As brincadeiras (Castro, 2009: 97) acompanham-nos ao longo da nossa vida, porque brincamos “na adolescência, como jovens, e agora como adultos”. As crianças desenvolvem o corpo e os sentidos, encontram um equilíbrio emocional e afectivo. Tal como afirma Neto (2009: 19), “brincar é procurar o risco, buscar o imprevisível, viver o instante e procurar segurança”, “brincar ocupa dentro dos meios de expressão da criança um lugar privilegiado. Não podemos considerá-lo só como um passatempo ou uma diversão: é também uma aprendizagem para a vida adulta” (Sole, 1992:13). As brincadeiras realizadas nas salas de aula, são, por isso, muito importantes para o desenvolvimento harmonioso da criança.

O brincar é mágico e especial, pelo prazer que os jogos proporcionam a cada criança. As actividades lúdicas são um meio essencial de educar, desde sempre, pois promovem o desenvolvimento integral da criança. O brincar, para além de ser aprazível para a criança, contribui para o seu crescimento integral, e é aqui que reside o seu principal valor educativo, dado que facilita o crescimento sadio e feliz da criança. De acordo com o 7.º princípio da *Declaração Universal dos Direitos da Criança*, “[a] criança deve ter plena oportunidade para brincar e para se dedicar a actividades recreativas, que devem ser orientadas para os mesmos objectivos da educação; a sociedade e as autoridades públicas deverão esforçar-se por promover o gozo destes direitos.” Devemos reconhecer a importância desta actividade, equiparando-a a direitos tão reconhecidos como a alimentação ou a saúde.

Segundo Brougère (2002: 20) “brincar não é uma dinâmica interna do individuo, mas uma actividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem.” Para Condessa (2009: 39), “brincar é uma actividade que deve ser aprendida, pois possibilita realizar aquisições motoras significativas numa ambiência lúdica, expressiva e criativa.” Ao brincar, a criança assimila diversas competências como “a criatividade, a expressão, o movimento e a ludicidade são privilegiados, a criança apreende também um conjunto de regras e significações sociais do seu comportamento que lhe permite adaptar-se à sua cultura e iniciar-se numa prática desportiva, cultural e artística.” (Idem: 2009: 39)

Cunha (2009) salienta que as brincadeiras são consideradas como verdades existenciais, em que se veem envolvidas em atividades que consideram como verdadeiras, pois, estas envolvem vários propósitos existenciais. No fim de contas, brincar pressupõe:

- ...imaginação;
- ...tomada de decisão;
- ...um processo de incerteza;
- ...regras;
- ...tempos;
- ...espaços e materiais;
- ...prazer;
- ...ter poder;
- ...um olhar para a vida e torna-se pessoa.

Refletindo sobre o brincar e o jogar, alguns autores chegaram à conclusão que a brincadeira é influenciada pela cultura daquela região, ou seja, que os tipos de brincadeiras diferem de uma cultura para outra (Brougère, 2002; Debortoli *et al*, 2008; Papalia *et al.*, 2009; Condessa, 2009; Condessa & Fialho, 2010).

Brugère (2002: 25) fala da cultura lúdica, afirmando que “não é um bloco monolítico mas um conjunto vivo, diversificado conforme os indivíduos e os grupos, em função dos hábitos lúdicos (...) diversificam-se também conforme o meio social, a cidade e mais ainda o sexo da criança.” A título de exemplo, podemos folhear o livro «(Re)aprender a brincar: Na barca do Pirata», de Condessa & Fialho (2010), em que estão enumerados variadas brincadeiras e jogos, recordadas pela população do arquipélago dos Açores, como sendo brincadeiras que ocorriam durante o período escolar, onde se constata que um mesmo jogo tem várias versões que diferem de ilha para ilha ou de localidade para localidade. O jogo do bilro, em particular, tem quatro versões diferentes e verificamos que, na mesma ilha (Pico), existem duas versões.

2.3.2 O papel do jogo

Através dos jogos, as crianças divertem-se e aprendem. O jogo cria um momento mágico em que a criança se desenvolve e aprende de forma lúdica. Segundo Piaget “o

jogo pode ser definido, de uma maneira geral, como o conjunto de actividades às quais, o organismo se entrega, principalmente pelo prazer da própria actividade (...) o jogo tem uma função biológica, no sentido de que todos os órgãos, todas as capacidades têm necessidades de ser exercitados para que se não atrofiem (...), o jogo é a construção do conhecimento, pelo menos durante os períodos sensoriomotor e pré-operatório” (Kamii; s/d: 21).

Castro (2009) classificou o brincar e o jogo como sinónimos e os dois têm um papel importante na formação da personalidade de cada pessoa. O jogo assume um papel importante no desenvolvimento de competências cooperativas, incluindo ao mesmo tempo o lúdico e a aprendizagem. “[A] jogar um jogo com regras, tem-se a percepção de que essas crianças se sentem motivadas e que parecem ter prazer no esforço intelectual que lhes é pedido (...) o professor deve ter em conta a importância de definição de conteúdos e de habilidades presentes e o planeamento da sua acção com o objectivo de o jogo não se tornar mero lazer” (Ribeiro *et al.*, 2009: 23).

Guardiola (2008) salienta que as crianças começam a jogar quando ainda são bebés. Desenvolvem, inicialmente, jogos exploratórios, sem intuito, mas ao crescerem este jogo começa a ser intencional. Através do jogo, a criança aprende efetivamente, pois ela explora, expressa a sua opinião, desenvolve os domínios intelectuais, físicos, morais e sociais, conforme refere (Chateau, 1961: 14) “(...) pelo jogo ela desenvolve as suas possibilidades virtuais que afloram sucessivamente à superfície do seu ser, assimila-as e as desenvolve, une-as e as combina, coordena o seu ser e lhe dá vigor (...).”

Na educação, o jogo torna-se um recurso pedagógico que pode levar a criança a desenvolver determinadas competências, seja na área da matemática, do estudo do meio e do português. Como exemplo, realçamos que podemos fazer com que a criança aprenda operações como contar, somar, medir, através de um determinado jogo. Condessa (2003: 55) defende que “o tipo de prática seleccionada pelo professor para as aulas – práticas individualizadas, em pares, em pequenos grupos, em situação de jogo – condiciona a organização das tarefas de trabalho a propor, diferenciando-se em função das características das actividades e do tipo de habilidades seleccionadas.”

Além do mais, os jogos proporcionam momentos privilegiados de sociabilidade e aprendizagem de regras. É a partir dessas competências que se pode desenvolver um programa de educação do indivíduo. O sujeito encontra o outro no jogo e pode utilizar

um certo número de regras. É neste sentido que Kishimoto afirma que “[a]o repetir a brincadeira nos contatos interativos com os adultos, a criança descobre a regra, ou seja, a sequência de ações que compõem a modalidade do brincar e não só a repete mas toma iniciativa, altera sua sequência ou introduz novos elementos.” (2002: 142).

Como já verificámos, o brincar e os jogos estão vinculados. Cunha (2000) defende que a brincadeira e a competição fazem parte da vida tanto do homem como dos animais, mas o jogar faz parte da vida do homem porque todos os animais brincam (o cão brinca, o leão brinca, a criança brinca, ...) mas, apenas o homem tem a capacidade de jogar, pois só ele consegue determinar regras. A competição está associado tanto ao homem como aos animais, estes competem muitas vezes, para marcar território, por razões de sobrevivência, de reprodução... os primeiros competem “(...) por questões do ser, com as regras por eles estipuladas, numa busca de afirmação e superação – conhecer-se (...)” (idem: 211). Por estas várias razões podemos e devemos afirmar que o jogo, o brincar e a competição estão indubitavelmente articulados.

Muitas vezes o jogo é considerado um exercício preparatório, no decorrer do qual a criança joga sempre reproduzindo muitas das atividades do adulto, sendo o jogo uma espécie de pré-exercício das funções mentais e, particularmente, dos seus instintos, a criança ao jogar está muitas vezes a “imitar” os adultos.

Os jogos promovem o relaxamento dos indivíduos em grupo; podem propiciar o fluxo comunicativo entre desconhecidos e entre pessoas tímidas que necessitam de maior encorajamento. Assim, os jogos dramáticos são muito importantes pois desenvolvem uma maior segurança à criança enquanto está em grupo, desenvolvendo as suas ideias e a sua própria expressão. Pessanha (2001) refere que foram elaboradas várias investigações e estudos, em vários países tais como Inglaterra, Canadá e Estados Unidos da América, sobre a importância do jogo dramático na educação das crianças, principalmente naquelas que tinham um desempenho escolar mais baixo. Chegou-se à conclusão que o jogo dramático, além de proporcionar competências lúdicas, também favorecia “a aquisição de competências cognitivas e linguísticas. Demonstraram também que desenvolvia domínios relacionados com a afectividade, originalidade, imaginação, concentração e cooperação”. Por todos estes aspetos, entendemos que é de promover muitas atividades dramáticas nas salas de aulas.

O jogo não só desempenha um papel importante na aprendizagem da criança, motivando-a, como também promove novas aquisições no domínio socioafetivo,

aumentando a sua autonomia, o espírito de equipa e cooperação, a capacidade de comunicar com os outros, de argumentar, de chegar a um consenso e de tomar decisões.

O jogo assume um papel importante no desenvolvimento de competências cooperativas, incluindo, concomitantemente, o lúdico e a aprendizagem. Os jogos não são só para passar tempo, muito dos jogos das crianças revelam bastante da sua personalidade, por isso, o educador/professor deve estar muito atento aos seus alunos, mesmo naquelas situações em que a criança brinca livremente. O pedagogo tem de ser um observador. Os professores que se apercebam que, nas suas aulas, o aluno ou o grupo não se sente motivado para aquele tipo de jogo devem mudar de atividade para que a criança se sinta motivada e demonstre empenho na sua atividade.

Ao implementar jogos, o professor deve ter em vista um alcance pedagógico. No jogo, a criança pode criar um mundo imaginário onde ela, embora sabendo-se pequena, se pode realizar e desta forma ser mais feliz. O professor não tem grande dificuldade em integrar jogos no seu plano de aulas, visto que a criança motiva-se pela atividade lúdica e para ela toda a atividade deve ser encarada como um jogo. Partindo deste princípio Hohmann *et al.* (2003: 38) referem que “as crianças estão sempre desejosas de levar ao limite as suas forças e capacidades”. Que melhor contexto para o fazer do que num de ludicidade, alegria e espírito saudável de competição.

O jogo pode ser considerado como forma de arte (Castro, 2009) e esta está associada à criatividade e à imaginação. Citando Gloton e Clero (1975: 17) “é pela actividade criadora que o homem se constrói”, Condessa (2006a: 46) defende que “os educadores e professores devem promover uma motricidade orientada para a criatividade”, os alunos devem desenvolver movimentos criativos e espontâneos, um tipo de atividades que costuma ocorrer nas atividades rítmicas e expressivas, em que os alunos executam movimentos de dança, de ginástica, de rodas cantadas, entre outros. Condessa (2006a) salienta, ainda, que os professores devem mostrar-se recetivos quando os alunos executam movimentos que eles próprios criaram, ou seja, da sua autoria. Através desta criatividade, a criança está a conhecer melhor o seu corpo. São atividades que permitem que “a criança e o jovem conheça e sinta o seu corpo, como agente máximo da sua expressão.” (idem: 48) Assim, defendemos que os educadores/professores devem estimular, apoiar e promover formas de expressão da criatividade junto dos seus alunos, pois este tipo de atividades é facilitador do

desenvolvimento de competências, principalmente, a da originalidade e criatividade, tão essencial às sociedades contemporâneas.

2.3.3 Teorias de vários pedagogos em relação à atividade lúdica

Para Sousa (2003: 151) “[s]endo a infância um período de crescimento, de formação e de desenvolvimento, nota-se que a sua actividade predominante, senão quase a única, mas a primordial, é a actividade lúdica. (...) a própria inteligência está relacionada com a actividade lúdica. A atividade lúdica e o jogo, como já referimos atrás, proporciona às crianças motivos de muita diversão e através da brincadeira a criança aprende e tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança. Pessanha (2001) no livro *Actividade Lúdica Associada à Literacia* menciona algumas das perspectivas teóricas que surgiram, a partir do século XX, que tentam explicar a importância do jogo/atividade lúdica no desenvolvimento psicológico da criança, nomeadamente, a teoria de Bühler, Huizinga, Berley e Elis, Freud, Peller, Bateson, Erikson, Jean Piaget, Bruner, Vygotsky, Sutton-Smith e Garvey.

Bühler terá sido pioneira ao dar importância à atividade lúdica em função do desenvolvimento sensório-motor. Ela defendia que o desenvolvimento da criança está associado à «percepção e à coordenação motora» (Pessanha, 2001:29) e classificou os jogos em quatro grupos: jogo funcional, jogo de ficção, jogo de receção e jogo de construção. Declarou que os vários movimentos e os padrões motores estão “relacionados com o progresso, a mestria e o controlo do jogo”.

Bühler associa o jogo à criatividade porque “o jogo proporciona capacidade de descoberta e (...) a partir da actividade espontânea nasce a actividade orientada e o objecto criativo” (Pessanha, 2001: 29). Ela advoga que a criança, ao realizar o jogo funcional, pode manifestar diferentes comportamentos, por exemplo, se na sua brincadeira encher formas com areia, este pode ser um jogo funcional repetitivo, mas se ela atribuir um significado e criar um tema, aí este tipo de brincadeira passa a ser jogo de ficção. Por sua vez, se ela conceder um simbolismo à sua brincadeira e realizar um conjunto de construções, aí poderá ser um jogo de construção.

Huizinga terá valorizado aspetos do domínio afetivo, realçando o papel da motivação e afirmando que o jogo é uma atividade espontânea e voluntária que produz satisfação, não estando dependente de avaliação ou gratificação. Defendeu, ainda, que,

embora a atividade lúdica não seja realidade, representa qualquer situação “que se realiza nos tempos de lazer” (idem: 30).

Berlyne & Elis, referenciados por Pessanha, ponderaram que a atividade lúdica está associada à excitação e referem que “as pessoas jogam, porque se predispõem a atingir um nível de estimulação desejado.” (idem: 30) São defensores que as crianças, ao jogar, ambicionam atingir um alto nível do prazer ou satisfação, reiterando que, assim, o jogo está associado à motivação.

Por sua vez, Freud defendeu a atividade lúdica como um elemento essencial para o desenvolvimento emocional da criança. Freud assumiu que a atividade lúdica está associada ao prazer e “a criança brinca activa e espontaneamente e empenha-se em alcançá-lo.” (Pessanha, 2001: 30). Ao brincar, a criança liberta-se de sentimentos negativos acomodados a práticas traumatizantes, superando situações de inquietação. Em muitas das brincadeiras, a criança repete situações do seu quotidiano que a impressionaram, podendo demonstrar medos, aflições e receios. Contudo, Freud sugeriu que a criança, ao brincar, consegue distinguir o real da ficção, utilizando objetos reais para criar situações imaginárias e, por vezes, recriando situações reais alterando o seu conteúdo.

Segundo Peller, os papéis que a criança interpreta estão relacionados com sentimentos de amor, admiração e medo, evidenciando que “o jogo sociodramático pode desempenhar uma função na integração socioafetiva” (Pessanha, 2001: 31).

Bateson é defensor que a criança aprende mais através do processo de inventar e construir as brincadeiras do que propriamente nos seus conteúdos. Segundo esta teoria, a criança não representa a realidade na atividade lúdica, ou seja, quando brinca “funciona em dois níveis: num encarna o papel que lhe pertence na brincadeira e noutra tem a sua própria identidade.” As suas brincadeiras oscilam “entre o real e o imaginário. Por esta razão se afirma que Bateson criou noções de contexto e de texto na atividade lúdica.” (idem, 2001: 32)

De acordo com a teoria de Erikson (Pessanha, 2001), a atividade lúdica desempenha uma função muito importante de desenvolvimento social e este processo desenrola-se em três fases: autoesfera, microesfera e macroesfera. Na primeira fase, denominada de autoesfera, a criança, pela exploração tem acesso às primeiras descobertas na sua realidade e no mundo em que vive. Na segunda fase, a microesfera, a criança nas suas brincadeiras descobre as funções, as regras e as características dos

objetos. Na terceira fase, chamada de macroesfera, a criança já se consegue relacionar com os outros, partilha os seus materiais e brinquedos e, desta forma, consegue estabelecer relações com as outras crianças e com os adultos. Este autor defende que a criança através da brincadeira “pode proporcionar êxito, na participação social e no desenvolvimento emocional”. (Pessanha, 2001: 33).

Segundo Jean Piaget, a atividade lúdica promove o desenvolvimento das estruturas mentais da criança. Ele defendeu que a atividade lúdica está associada ao estado de desenvolvimento da criança e classificou o jogo em três tipos: os jogos de exercício, os jogos simbólicos e os jogos de regras. No jogo de exercício, prévio à fase de aquisição verbal, a criança adquire conhecimento através da repetição e da reorganização. A criança tem prazer no jogo quando consegue ter controlo sobre si própria e sobre o meio ambiente alcançando assim competências e auto confiança “resolve, domina e controla as acções repetidamente.” (Pessanha, 2001: 33) O jogo simbólico surge na etapa a partir dos 2 anos, em que a criança já compreende que uma coisa pode representar outra qualquer, isto é, elabora a representação mental de um objeto não presente. Neste tipo de jogo a consolidação processa-se em dois níveis: o simbolismo e a consolidação de experiências de vida. No jogo de regras, Piaget defendeu que é necessário existir normas, para que haja uma organização na atividade lúdica o que irá contribuir para que aprenda a viver em harmonia na sociedade em que vive. Este tipo de jogo é extremamente importante para o desenvolvimento de capacidades intelectuais, no estágio das operações concretas, e resulta de uma organização coletiva das atividades lúdicas. Mas, para que a criança aprenda, segundo Piaget, deve haver primeiro uma adaptação, o que requer um equilíbrio entre dois processos, a assimilação e a acomodação, como já foi referido no ponto “A criança e o seu desenvolvimento” deste documento.

Por sua vez, Bruner enaltece que o jogo proporciona uma aquisição de comportamentos, vivências e estratégias importantes para a resolução de problemas que possam surgir no seu dia-a-dia.

Vygotsky advoga que o pensamento de cada criança ocorre em diversas fases. Primeiro, a criança necessita de pensar no significado dos objetos e, só depois, consegue possuir um pensamento abstrato. Por este motivo, “o jogo simbólico desempenha um papel muito importante no desenvolvimento da linguagem e na capacidade de resolução de problemas” (idem:35). Este autor defende ainda que o jogo de regras é muito

importante para o desenvolvimento da criança, pois este promove um desenvolvimento social e, também, um enriquecimento na sua linguagem. Desta forma, os comportamentos sociais e cognitivos estão relacionados entre si.

Para Sutton-Smith, a atividade lúdica possibilita para a criança uma maior autonomia, flexibilidade e criatividade, pois através das brincadeiras a criança consegue criar novas soluções para os seus problemas.

Por fim, Garvey destaca que a atividade lúdica é agradável e divertida, é espontânea e implica um empenhamento ativo, por parte dos participantes, pois através do jogo a criança promove aquisições no âmbito sociolinguístico.

Liubliskaia (1973: 27), refletindo sobre o trabalho de estudiosos da área da psicologia e pedagogia, assinala as diferentes possibilidades educativas do jogo sobre o seu desenvolvimento criativo e a sua apropriação da realidade. Para este autor (Idem, 1973: 28-56) existem sete particularidades do jogo enquanto uma atividade a privilegiar na educação pré-escolar:

1. nos seus jogos a *criança reflete a vida que a rodeia*, realizando desde uma cópia passiva do que a rodeia (imitação dos mais pequenos, desde os dois anos) até à criação arbitrária dos mais velhos (criança com sete anos);
2. o jogo *é uma forma de adquirir e precisar conhecimentos*, um processo de assimilação eficaz que possibilita passar de um estado de menos a mais conhecedor;
3. o jogo *é uma atividade pensante*, em que se analisa um determinado fenómeno e se sintetiza;
4. *a ação e a linguagem são dois processos fundamentais* para resolver os problemas que o jogo coloca;
5. o jogo *é uma atividade que reflete a realidade mediante a sua transformação ativa*, por exemplo, o carácter prazeroso do jogo tem origem nessa ação de transformação;
6. no jogo *há uma combinação singular da ficção com a realidade*, esta é uma dualidade de planos que as crianças refletem ao brincar e que lhe dá a sua alegria;

7. no jogo *há uma luta de contradições internas*, que se resolvem pela dinâmica do próprio jogo, e que caracterizam o seu desenvolvimento enquanto fenómeno social.

É importante referirmos os pontos de vista destes pedagogos e estudiosos para compreendermos que a atividade lúdica tem um papel muito importante no desenvolvimento da criança, seja em aspetos sociais, cognitivos, linguísticos e motores. Ao citar as várias perspetivas destes estudiosos podemos verificar que, ao longo dos tempos, estes aspetos foram motivo de muito debate e estudo, mostrando desta forma, a sua grande importância para o desenvolvimento das crianças e jovens. Podemos concluir, ao lê-los, que através da brincadeira a criança consegue ter um melhor conhecimento de si própria, dos outros e da sociedade que a envolve.

3. Os espaços lúdicos em contexto educativo

As crianças necessitam de espaços para poderem desenvolver as suas atividades, para se movimentarem, para construírem, para criarem e para “fingir”. Por esta razão, cremos que a escolha de áreas que propiciem a aprendizagem pela atividade lúdica e do jogo é “fundamental para a aprendizagem activa”.

Segundo as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) (1997: 31) “o contexto institucional de educação pré-escolar deve organizar-se como ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças”. Refere ainda que esta organização diz respeito às condições de interação entre os diferentes intervenientes (crianças, crianças e adultos e adultos) e à gestão de recursos humanos e materiais. A organização do ambiente educativo constitui o suporte de trabalho curricular do educador /professor que deverá ser apropriado e adequado às crianças de forma a ajudá-las nos seus trabalhos e brincadeiras.

Conforme defende Pessanha (2001) são desaconselhados os espaços pedagógicos, em que as carteiras dos alunos estejam alinhadas umas atrás das outras, colocadas à frente de um estrado com a secretária do professor. Esta autora acredita que neste tipo “de organização é mais difícil estabelecer uma partilha de saberes e de comunicação e, embora se pense o contrário, é mais fácil ao aluno agressivo dominar as situações de conflito.” (idem: 93) O CREB (2011: 35) menciona que se deve “criar um ambiente educativo em que se estimule o pensamento reflexivo, a dúvida, a procura, a

discussão, e ainda a aprendizagem através do risco, do erro e do questionamento”. E todo o educador/professor deverá organizar a sua sala da melhor forma possível, criando ambientes de ensino propícios ao desenvolvimento das competências que se pretende atingir com os alunos.

No decorrer do ano, os educadores/professores podem e devem acrescentar ou modificar as áreas, de acordo com as OCEPE (1997: 38) defende que se deve “evitar espaços estereotipados e padronizados que não são desafiadores para as crianças”.

É importante organizar as salas de aulas com espaços organizados e acolhedores, onde possam existir várias áreas lúdicas que irão proporcionar várias relações sociais. Pessanha (2001:93) advoga que os “espaços mais intimistas favorecem a constituição de pequenos grupos que, agindo de forma autónoma, possibilitam à criança a decisão de como deseja organizar a sua participação, provocam a interacção, a comunicação verbal, a leitura e a escrita.”

Montessori (1948) acredita que a criança necessita de um ambiente acolhedor e adequado à sua idade para que se possa exprimir livremente. Esta pedagoga criou salas com mobiliário escolar proporcional ao seu tamanho e de fabrico leve para que, as crianças pudessem modificar a sala quando o desejassem. Os armários e as estantes estavam igualmente adequados às proporções das crianças e eram de fácil acesso. Ali colocavam diversos materiais e até mesmo animais, tais como, aquários com peixes. Mandou construir lavatórios baixos, adequado ao tamanho do grupo, onde a criança colocava os sabões, as toalhas, as escovas, etc.

O modelo High/Scope defende que estas áreas estejam delimitadas para que as crianças possam ter a sensação de estar dentro delas. Organizar áreas como a área da casa, a área da expressão plástica, a área da construção, a área da biblioteca, etc. é muito importante para o grupo, porque “contém mensagens pedagógicas quotidianas.” (Formosinho, 1998: 67) que levam as crianças a envolver-se nessas realidades e exprimir-se espontaneamente sobre as vivências do dia-a-dia. Estas áreas, assim distintas, são essenciais porque, seguindo o pensamento de Hohmann *et al.* (1995), a criança ao situar-se e brincar nelas, sabe, *a priori*, o que tem à sua disposição e o que pode fazer com elas, por isso, as suas brincadeiras são intencionais e pensadas. A criança ao “brincar”, nas diversas áreas, está a desempenhar diversos papéis sociais básicos, ao vivenciar o seu quotidiano, ao comunicar com as outras crianças e adultos

está a permitir que tenha uma melhor percepção da realidade e do Mundo e assim o possa conhecer e entender melhor.

A organização das salas no modelo de educação de Reggio Emília permite que haja cooperação entre todos os intervenientes na educação. “As salas de aulas são organizadas para apoiar a aprendizagem por meio de um enfoque altamente cooperativo de solução de problemas” (Edward *et al.*, 1999: 23). Neste modelo de ensino, as salas são equipadas com vários espelhos, bastante luz, tornando, desta forma, os espaços translúcidos de maneira a salientar as imagens. Os espaços físicos são decorados de maneira prática, atrativa e colorida, utilizando os materiais manipulados no quotidiano da criança, como neste exemplo, nas casas de banho as escovas de dentes são decoradas de forma atrativa e apelativa utilizando materiais coloridos. Os trabalhos das crianças são expostos e exibidos nas salas de aulas e nos corredores, como forma de chamar a atenção dos adultos e estes ficarem a conhecer os trabalhos desempenhados pelas crianças.

Pessanha (2001) refere que os espaços educativos acolhedores e inovadores podem provocar prazer na criança e que, ao explorar e experimentar de forma lúdica, ela vai aprofundando conhecimentos e desenvolvendo novas capacidades. Esta autora salienta que, atualmente, os espaços físicos e os materiais têm influência nos comportamentos pedagógicos e lúdicos tanto das crianças como do próprio professor. O documento OCEPE (1997: 38) defende que “o educador defina prioridades na aquisição do equipamento e materiais, de acordo com as necessidades das crianças e o seu projecto pedagógico”.

Christie, citado por Pessanha (2001: 95), postula que a seleção dos materiais e dos espaços lúdicos se organize seguindo quatro princípios: «*Princípio da delimitação, Princípio da autenticidade, Princípio da familiaridade e Princípio da agregação.*»

O *Princípio da delimitação* é criado com a intenção de delimitar a área, as crianças devem sentir os limites da área e o educador deve também limitar as grandes áreas, criando subdivisões.

Seguindo o *Princípio da autenticidade*, o educador deve ter o cuidado de seleccionar os materiais e, se possível, utilizar até objetos reais adaptando-os ao mundo da criança. Por exemplo, poderá utilizar listas telefónicas, telefones, revistas, etc. Ao utilizar estes objetos a criança tem a oportunidade de se familiarizar com a sua função e a sua utilidade.

O *Princípio da familiaridade* impõe que a criança, ao brincar com os materiais que lhe são familiares, os utiliza de forma adequada nas diversas atividades que representa. Estes materiais, além de lhes serem familiares e conhecidos devem ser, igualmente, seguros e apropriados, obedecendo às normas de segurança impostas pela lei, o que torna os objetos mais úteis e funcionais.

O *Princípio da agregação*, por seu turno, prevê que o educador/professor, ao organizar o seu equipamento, o seleciona e associa em torno de um tema ou de um determinado conteúdo obedecendo à sua intervenção pedagógica.

Ainda segundo o pensamento de Pessanha (idem: 97) “os temas e as áreas a introduzir, bem como os materiais, devem ser decididos pelos adultos considerando os interesses das crianças e prevendo futuras situações a desenvolver, criando áreas, aproveitando cantos, repartindo o espaço e evitando a clássica aula magistral. A criação de salas diferentes, mais vivas, com decoração e arranjos mais próximos da realidade da criança, são para isso de fomentar”. É com este espírito criativo e inovador que os educadores/professores devem organizar as suas salas de aulas, criando espaços variados e agradáveis, para que as crianças possam desenvolver atividades lúdicas, abrangendo as várias áreas do conhecimento.

Correia (2000: 112) acentua que a escola depende muito do modo como “está organizada, concebe e estrutura as suas atividades de aprendizagem obedece a regras, representações, conceitos e modelos”. Ou seja, o ambiente de trabalho e o meio em que a escola está envolvida tem muita influência no tipo de aprendizagens que aí irão ser desenvolvidas.

CAPÍTULO II – O Estágio Pedagógico

4. Enquadramento e procedimentos do nosso estágio

Neste segundo capítulo iremos abordar o processo da prática pedagógica, nomeadamente de Prática Educativa Supervisionada (PES I) e Prática Educativa Supervisionada II (PES II).

O estágio é muito importante na vida de um professor. Inicialmente, no nosso percurso formativo, procedeu-se a uma formação essencialmente académica, onde foram abordadas teorias que fundamentam a fase seguinte, a da prática pedagógica. Esta fase de intervenção na escola é muito trabalhosa, porque tentamos articular a teoria com a prática. De acordo com Alarcão & Tavares (1987: 18), o processo da prática pedagógica tem um objetivo muito importante “*o desenvolvimento profissional do professor*”.

Moita (1992: 115) reporta que «[f]ormar-se supõe troca, experiências, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos.» Como referimos, é, por isso, natural que este momento de estágio seja muito importante na vida de um professor, na sua história de vida, porque é, muitas vezes, o primeiro contato com a realidade da escola.

Em alguns casos, confrontar-se com a realidade da sala de aula, pode ser uma experiência agradável, mas para outros nem tanto. Há uns anos atrás, pensava-se que, para ser professor, era necessário apenas dominar os saberes e conhecimentos científicos e saber transmiti-los às crianças, mas atualmente esta questão é interpretada com uma maior complexidade. “A resistência, a ambivalência, as estratégias de fuga e a astúcia dos alunos desconcertam os professores novatos, assim como o enfrentamento permanente com algumas classes ou a desorganização crônica de alguns estabelecimentos escolares.” (Perrenoud, 2002: 16).

O trabalho do professor não é uma tarefa fácil, pois requer muitos conhecimentos e múltiplas competências. Pede-se que ele seja: um excelente observador, um profissional reflexivo da sua ação, criativo nos seus planos de aulas, domine os saberes e seja crítico.

Iniciamos a nossa prática pedagógica com alguns momentos destinados apenas à observação em contexto de sala de aula, para, posteriormente, podermos implementar as

nossas ações, estabelecermos interações profícuas com variadas pessoas nas escolas em que realizaremos os nossos estágios e com outros profissionais - os formadores da universidade; os nossos professores cooperantes, o corpo docente da escola; e com o(s) aluno(s), o centro de todo o processo educativo.

As escolas do nosso estágio pedagógico foram a EB1/JI de Santa Clara, onde decorreu o estágio do pré-escolar (PES I) e a EB1/de Matriz, onde frequentámos o estágio do 1.º CEB (PES II), ambas escolas do concelho de Ponta Delgada. A primeira pertence ao núcleo escolar da Escola Básica Integrada de Roberto Ivens, a segunda pertence à área escolar da Escola Básica Integrada Canto da Maia.

Este capítulo debruçar-se-á sobre a importância do recurso a instrumentos de recolha de informação para conhecimento da opinião de educadores acerca da nossa temática de estudo e de um melhor conhecimento do contexto do estágio.

Segundo De Ketele e Roegiers (1993: 17), “[a] recolha de informações pode, desde já, ser definida como o processo organizado posto em prática para obter informações junto de múltiplas fontes, com o fim de passar de um nível de conhecimentos para outro nível de conhecimento ou de representação de uma dada situação, no quadro de uma acção deliberada cujos objectivos foram claramente definidos e que dá garantias de validades suficientes.”

Nos momentos de estágio, a observação foi essencial, citando Estrela (1994: 13), “(...) não será possível elaborar nenhum projecto, estudo científico sem o conhecimento da realidade a que ele se refere, isto é, sem se conhecer o campo que se quer intervir”. Neste caso, tivemos que conhecer a escola e a turma que iremos intervir, para isso tivemos que realizar algumas observações e, também, consultar alguns documentos importantes.

Posto isto, iremos refletir sobre a importância do Projeto Formativo Individual (PFI); da planificação e avaliação no processo educativo; assim como, da atitude reflexiva na vida do professor; aspetos que serão abordados e analisados segundo o parecer de alguns estudiosos da área da educação e formação de professores. Continuamente, examinaremos de uma forma reflexiva os procedimentos realizados no estágio, aquando da educação pré-escolar e do 1.º ciclo. Iniciaremos descrevendo o meio envolvente e as referidas escolas, seguindo-se uma pequena análise sobre a opinião de alguns pais e encarregados de educação relativamente à problemática da organização dos espaços na dinamização lúdica das atividades de aprendizagem, assim

como, a análise da opinião de educadores/professores do 1.º ciclo. Iremos também, apresentar alguns dos modelos curriculares existente e que foram pesquisados para fundamentar e suportar a nossa prática educativa. Por fim, vamos descrever e relatar algumas situações que achamos mais pertinentes no decorrer da nossa prática educativa, nomeadamente em PES I e PES II, e para finalizar iremos sistematizar algumas considerações finais.

O processo formativo é o pilar da carreira profissional de qualquer professor porque “a formação inicial deve desenvolver os recursos básicos, bem como treinar as pessoas para que possam utilizá-los” (Perrenoud, 2002: 19), portanto, esta fase é crucial nas nossas vidas não só por ser o primeiro contato com a realidade, mas também o princípio da nossa vida profissional. Por sua vez, Sacristàn refere que ser professor depende de múltiplos fatores tais como o seu comportamento, o seu conhecimento, as suas destrezas, as suas atitudes e valores (Sacristàn, 1991: 64). Estes fatores irão influenciar a maneira de ser de cada professor, fazendo dele um ser com características únicas e específicas. De acordo com Patrício, cabe aos professores educadores uma grande responsabilidade, uma vez que estão numa posição privilegiada em relação à “formação de educadores e professores” que “deve começar por ser pensada em comum por aqueles que receberam o encargo social de a levar à prática.” (Perrenoud, 1990: 7).

4.1. Instrumentos de recolha de informação: observação e inquérito

Ao iniciar a sua prática profissional, o formando terá que conhecer a realidade onde incidirá a sua ação, que, neste caso, é composta por alunos, professores, enfim, todos os elementos que compõem a escola e integram o meio envolvente. A aquisição desses conhecimentos, neste caso particular, resultou de várias observações. Permitiram-nos, num momento inicial, delinear o planeamento de atividades diversificadas e orientadas para as nossas crianças/alunos em função de métodos e estratégias delineadas pelo educador/professor cooperante, o mesmo será dizer, em função das características dos principais intervenientes do contexto de estágio.

Atendendo à riqueza que as situações vividas oferecem durante o processo de observação o observador deverá então recolher informação sobre o que observa. Mas o que fazer com os dados obtidos? Montessori (1948: 34) advogava que «uma ciência da educação não tem somente a missão de “observar”, mas também a de “transformar” as

crianças.» É fundamental compreender que o processo educativo não se baseia só na observação, envolve várias fases. As OCEPE (1997: 14) referem que o educador/professor, na sua intencionalidade educativa, passa por diferentes etapas que se encontram interligadas e que se sucedem uma a uma. Estas pressupõem uma “(...) observação, planeamento, acção e avaliação desenvolvida pelo educador, de forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças.” O mesmo documento narra que, ao observar a criança e o grupo e ao recolher informação sobre o contexto familiar e o meio, o educador detém um melhor conhecimento da criança relativamente às suas capacidades, interesses e dificuldades e, desta forma, o educador saberá se é necessário, ou não, proceder a uma diferenciação pedagógica. Este conhecimento resulta da observação contínua e dos registos que o educador efetua. Por estas razões, “a observação constitui a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade no processo educativo” (*idem*: 25). Corroborando o parecer de Estrela (1984: 29), verificamos que a observação “(...) deverá ser a primeira e necessária etapa de uma investigação pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana.” Esta observação serve então de base para a etapa seguinte que será o seu projeto e as planificações diárias.

A observação, como já foi referido e segundo a definição de Estrela (1994), traduz-se por analisar uma determinada situação com o objetivo de colher dados e informações sobre o processo de ensino/aprendizagem. No nosso processo de crescimento e aprendizagem como educadora/professora, a observação dos alunos, durante as várias aulas, teve um papel preponderante porque, através dela, conseguimos adequar melhor os nossos planos de aula, uma vez que se adquire um melhor conhecimento do grupo de trabalho, bem como dos seus interesses, comportamentos e de algumas das suas capacidades.

Como se processa, então, uma boa observação? Estrela (1994) aborda a problemática da observação e defende que esta é a parte fundamental de uma pedagogia científica. Tal como na ciência, é necessário existir uma problemática, no parecer de Quivy e Campenhoudt (1998: 89) “[a] problemática é a abordagem ou a perspectiva teórica que decidimos adoptar para tratarmos o problema».

Ao levantar um problema, é necessário responder a algumas questões: 1) observar para quê? 2) Como observar? “O professor, para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade e

construir hipóteses explicativas). Intervir e avaliar serão acções consequentes das etapas precedentes.” Estrela (1994) refere que a formação de um professor não deverá ser igual a de um investigador mas “(...) o professor deverá ser formado através da investigação, não só para desenvolver a atitude experimental exigida pela sua prática quotidiana, como para poder integrar nela os resultados da investigação.” (*idem*: 26). Neste sentido, Neto (2006) reforça que o método científico é uma excelente forma de encontrar respostas objetivas a questões que nos surgem sobre as coisas mais simples ou mais complicadas no nosso dia-a-dia. Ao investigar, o professor terá de estabelecer um paralelismo entre a teoria e a prática pois a “teoria é sujeita à prova da realidade e resulta desta como modelo explicativo dos fenómenos e das suas relações” (*ibidem*: 27), isto quer dizer que o pedagogo pensa primeiro antes de agir e analisa e interpreta a sua investigação, pois ele “(...) deverá ser capaz de recolher e organizar criteriosamente a informação e de se adaptar continuamente aos elementos da situação. Por outro lado, essas mesmas exigências determinam que o conceito tradicional de investigação seja renovado directamente ao serviço da acção.” (*ibid*: 27-28).

No processo de observação (Alarcão e Tavares, 1987), o professor está a obter dados e informações sobre o que se passa no processo de ensino/aprendizagem. O objeto de observação poderá incidir sobre vários aspetos do processo de ensino/aprendizagem: o aluno, o professor, a interação professor-aluno, o ambiente físico da sala de aula, o ambiente sócio relacional, a utilização do espaço ou do tempo, os conteúdos, os métodos, as características dos sujeitos, etc.» (*idem*: 103). Estes mesmos autores expõem que é necessário ter atenção e diferenciar a observação e a interpretação, pois embora sejam palavras que estão relacionadas “(...) poderíamos dizer que a observação compreende duas fases: registo do que se vê e interpretação do sentido do que se viu.” (*ibid*).

Muitas vezes, confundimos e interpretamos determinados comportamentos que observamos. Por exemplo, observámos numa aula que uma das alunas brincava com a sua borracha, registámos essa ocorrência, concluindo que a aluna estava desmotivada ou mesmo distraída. Neste caso, estamos a interpretar o comportamento daquela aluna porque brincava com a borracha, a questão é que podemos estar a interpretar mal um momento que observamos. É, pois, de extrema importância sabermos o que iremos observar e quais as estratégias que iremos utilizar. Estrela (1994: 29) narra que a observação comporta três objetivos gerais e específicos que serão determinados em

função das respostas que dermos à pergunta inicial “observar para quê?”. Estes objetivos irão permitir a construção do projeto de observação que implicam necessariamente: delimitação do campo de observação (situações e comportamentos, atividades e tarefas, tempos e espaços de ação, formas e conteúdos da comunicação, interações verbais e não-verbais, etc.); definição de unidades de observação (a classe, a turma, a escola, o recreio, o aluno, o professor, um tipo de fenómenos) e estabelecimento de sequências comportamentais (o “continuum” dos comportamentos, o relatório comportamental, etc.”). Posteriormente a definir estes objetivos, será possível determinar qual a melhor estratégia a utilizar. Alarcão e Tavares (1987: 104) acrescentam que “(...) as estratégias de observação dependem do objectivo que se pretende atingir, do objecto que se quer observar e da natureza da observação.” Os mesmos autores referem que, nos últimos anos, sentiu-se a necessidade de construir instrumentos de observação que irão permitir uma “observação mais objectiva, válida e fiel”. Foi pensando nestes princípios que, no decorrer da prática pedagógica, construímos uma tabela (anexo I). Esta tabela foi um excelente auxiliar das várias intervenções, verificamos que é muito difícil intervir e registar, pois não é possível registar tudo o que se observa, há sempre fatores que podem escapar. Era possível completar as tabelas no final de cada prática letiva, mas com alguma dificuldade, uma vez que há pormenores que nos escapam. A tabela referente à leitura (anexo II) foi possível completar no momento da ação, mas também é difícil, dada ser uma tarefa que impõe muita prática, algo que a formanda ainda não possuía.

Existem muitos vocábulos ligados à observação e que englobam conceitos diferentes. Por exemplo: observação participante e não participante, intencional, espontânea, ocasional, verbal, etc.. Estrela (1994) refere que existe um conjunto variado de sistemas de observação, estes correspondem às diferentes estruturas de estratégias de observação. Este autor refere três grandes estruturas:

- ✓ Quanto à situação ou atitude do observador: observação participante e não participante; distanciada e participada; intencional (ou orientada) e espontânea.
- ✓ Quanto ao processo de observação: observação sistemática e ocasional; armada (ou instrumental) e desarmada; contínua e intermitente; direta e indireta.

- ✓ Quanto ao campo de observação: observação molar e molecular; verbal e gestual; individual e grupal.

A observação poderá ajudar o professor a “reconhecer e identificar fenómenos; apreender relações sequenciais e causais; ser sensível às reações dos alunos; pôr problemas e verificar soluções; recolher objetivamente a informação, organizá-la e interpretá-la; situar-se criticamente face aos modelos existentes; realizar síntese entre teoria e prática” (Estrela; 1994: 58).

Este trabalho de observação foi completo com uma entrega de questionários aos pais/encarregados de educação e também aos educadores de infância e professores. Os observadores participantes que recorrem a esta técnica procuram dados e informações que acham necessárias para complementar determinados aspetos a seu ver relevantes para a temática em foco deste documento – a atividade lúdica.

Recorremos ao inquérito por questionário que, segundo Quivy e Campenhoudt (1998) “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 conhecimento ou de consistência de um acontecimento ou problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores.”

A elaboração deste questionário foi realizada com o intuito de conhecer a opinião/perceção de Educadores de Infância e de Professores do 1.º CEB (N=26) e de Pais/ Encarregados de Educação (N=31) das escolas onde decorreram os nossos estágios, focando a importância dos espaços lúdicos na sala de aula.

Este questionário (anexo III) foi composto por várias questões, fechadas e abertas. As questões fechadas foram apresentadas em várias escalas: dicotómica (sim, não); escolha múltipla; ordenação; escala de Likert. As questões abertas corresponderam muitas vezes a um aprofundamento do(s) assunto(s) abordado(s).

Quanto à aplicação deste instrumento, seguiu um protocolo de ética e, numa primeira fase, os questionários foram entregues nas escolas selecionadas em Ponta Delgada no decorrer dos anos letivos dos estágios (2010/2011 e 2011/2012). Na totalidade, foram entregues 50 questionários (anexo III) dirigidos a Educadores/ Professores, mas ressalvamos que recolhemos apenas 26, podendo concluir que a adesão dos inquiridos não foi a desejável. Aos pais/encarregados de educação, com o

intuito de obter um pré conhecimento das aprendizagens das crianças e do seu envolvimento na vida escolar dos seus educando, foram entregues 39 questionários (anexo IV), 20 no pré-escolar e 19 no 1º ciclo do ensino básico. Deste universo tivemos uma retoma de 16 no pré-escolar e 15 no 1º ciclo, ou seja, apenas 31 entregaram os questionários devidamente preenchidos.

4.1.2 O projeto formativo no estágio

A palavra projeto vem do latim «projectu» que significa «lançado», relacionando-se com o verbo latino «projectare». A partir desta raiz latina, a palavra «projeto» pode ter vários sentidos em português, como por exemplo, «plano para a realização de um acto; desígnio; tenção; redacção provisória de uma medida qualquer; esboço; representação gráfica e escrita com orçamento de uma obra que se vai realizar; na filosofia existencial, aquilo para que tente o homem e é constitutivo do seu ser verdadeiro» (*Dicionário da Língua Portuguesa*: 1998).

Assim, a palavra projeto está relacionado, *grosso modo*, com algo que se pretende realizar ou fazer e corresponde ao esboço de uma visão de futuro que se pretende atingir.

No decorrer das práticas letivas, PES I e PES II, foi-nos proposto realizar um projeto, denominado Projeto Formativo Individual (PFI). Este documento tinha como intenção descrever um conjunto de propostas das intervenções, seguindo as linhas orientadoras dos currículos nacional e regional do ensino básico. Este documento serviu como instrumento facilitador e orientador da prática pedagógica.

O PFI foi um instrumento de trabalho de gestão flexível e abrangente, uma vez que incluía a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas, tendo em conta as necessidades dos alunos, tanto do ensino pré-escolar como do ensino do 1.º ciclo do ensino básico. Qualquer projeto educativo nunca está encerrado, porque no decorrer da sua execução serão avaliados os sucessos e os insucessos que possam surgir. Este é uma forma de ensino e aprendizagem que dá muita importância ao papel do educador como precursor da interação das crianças com pessoas, objetos e com o meio ambiente. Como forma de aprendizagem, dá importância à participação das crianças nas suas próprias pesquisas. Acentua Alarcão e Tavares (1987: 136) que “(...) a construção do projecto é um processo de implicação das pessoas (simultaneamente autores e actores), de

negociação de valores e percepções, de diálogo clarificador do pensamento e preparador de decisões, de vivência de cidadania e de desenvolvimento do pensamento operacional, realista e crítico, de um verdadeiro sentimento institucional e social, que confere aos membros um sentido de si próprios. “E este documento “(...) resulta de um processo de pensamentos e é o resultado de um processo de vontade para concretizar, na acção, um projecto delineado, o que faz com que ele, uma vez aprovado, se constitua como referência sistemática e avaliação» (*ibid*).

Numa primeira fase, tentámos perceber o que era e a importância do projeto educativo de escola. Quanto mais novas forem as crianças mais importantes se tornam as atividades que envolvam o seu intelecto. À medida que estas crescem, tornam-se mais capazes de se dedicar às tarefas que fazem parte das rotinas diárias. Um dos principais objetivos da educação é melhorar a compreensão em relação ao mundo que rodeia as crianças e incentivá-las a aprender.

De acordo com Obin e Cros, citado por Gomes (1997: 16-17), qualquer projeto educativo é um documento-vértice que serve como ponto de referência e como orientador de toda a prática educativa. Sendo assim, exige determinadas funções:

- ✓ «Estabelecer as linhas orientadoras do tipo de educação (instrução e socialização) a proporcionar aos alunos.
- ✓ Determinar valores que devem ser trabalhados no currículo explícito e culto.
- ✓ Reconhecer os interesses dos elementos da comunidade escolar.
- ✓ Unificar os critérios de actuação, tendo em vista uma maior coerência.
- ✓ Reconhecer os alunos como sujeitos e principais interessados na educação.
- ✓ Tornar singular a organização educativa.
- ✓ Introduzir uma direcção centrada na Escola-Comunidade Educativa.
- ✓ Apelar á participação de todos os membros da Escola, salvaguardando as competências técnico-pedagógicas dos profissionais da educação.
- ✓ Impor uma estratégia de inovação.
- ✓ Estabelecer as metas a atingir, os modos de avaliação dos processos e dos produtos.
- ✓ Exigir uma liderança participada, aberta, mobilizadora.
- ✓ Apelar a uma actuação docente que seja congruente com a filosofia do

projecto.

- ✓ Pressupor a adopção de tecnologias educativas adequadas às necessidades dos alunos.»

Como verificámos, o projeto educativo funciona em torno da comunidade, dos alunos, das aprendizagens. O objetivo global do trabalho de projeto é incentivar a vida da mente da criança. Uma educação adequada deverá dirigir-se ao desenvolvimento saudável das suas mentes em crescimento.

O currículo de educação pré-escolar e educação do 1.º ciclo do ensino básico dá prioridade às necessidades, exigências e condicionantes do próprio ensino. As experiências que as crianças têm no Jardim-de-infância e no 1.º ciclo são as do dia-a-dia e é importante fazer com que elas sintam o grupo como uma comunidade. O trabalho de projeto cria bastantes oportunidades para que cresça o sentido de cooperação e interagida. Um currículo adequado do ponto de vista do desenvolvimento deve centrar-se em objetivos "intelectuais". Deve envolver a mente das crianças de forma a aprofundar a compreensão das suas próprias experiências. Toda a criança está inserida numa determinada comunidade e, é pois importante envolver toda a comunidade na ação educativa dos alunos. Referem as OCEPE (1997) que tanto os pais, como a comunidade envolvente deve colaborar no desenvolvimento do projeto educativo e esta participação produz efeitos na educação das crianças e nos adultos que se veem envolvidos em funções da sua educação.

Um trabalho de projeto educativo baseia-se no desenvolvimento de um processo, então a sua construção deverá ser progressiva. Este irá evoluindo até à sua concretização. Por vezes acontece que esta evolução pode ter sido prevista de uma maneira e acontecer de forma diferente, da que inicialmente fora prevista. Por esta razão se diz que o projeto é flexível, pois no decorrer da ação podem surgir alterações.

Após ter um conhecimento sobre o que é um projeto educativo e para que serve, foi necessário conhecer as turmas com quem iríamos intervir. Começámos por realizar algumas observações e foram igualmente consultados alguns documentos para podermos realizar o nosso PFI, nomeadamente o referido Projeto Educativo de Escola (PEE), o Projeto Curricular de Turma (PCT), o Plano Anual de Atividades (PAA), as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* (OCEPE), *Currículo Regional da Educação Básica* (CREB), processos individuais das crianças, a aplicação de

inquéritos por questionários aos educadores/professores (anexo III) e pais/encarregados de educação (anexo IV).

Depois da elaboração e realização do PFI, apenas na PES II, foram realizados momentos de avaliação diagnóstica. Estes momentos foram importantes, porque tal como referem as OCEPE (1997: 27) avaliar “(...) implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo as necessidades das crianças e do grupo”. O momento de avaliação “é uma função desempenhada pela professor com o objectivo de recolher a informação necessária para tomar decisões corretas, e já deve ser claro que as decisões que os professores tomam são importantes para a vida do aluno” (Arends, 1999: 228). E o CREB acrescenta ainda que o momento de avaliação é “(...) um elemento e um processo fundamental no desenvolvimento curricular (...)” tendo em conta os “(...) projetos curriculares de escola e de turma.” Estes momentos de avaliação foram importantes para verificar se os alunos adquiriam os conhecimentos dados. Para isso, procedeu-se a várias fichas e as respectivas tabelas de verificação.

4.1.3. A Planificação ao serviço do estágio

Qualquer educador/professor tem por base uma intenção pedagógica que passa por diferentes etapas, para que assim, possa elaborar o seu processo educativo. De acordo, com as OCEPE o professor começa por observar cada criança e o grupo para deter um melhor conhecimento da criança. Depois, de adquirir este conhecimento, passa à etapa seguinte que é elaborar os seus planos de acção, ou seja, começa por planear o processo educativo, com base “com que o educador sabe do grupo e de cada criança, do seu contexto familiar e social (...)” (ME/DEB, 1997: 26). Portanto, o processo de planificação tem um papel muito importante na vida de um educador/professor porque “(...) implica que o educador reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização.” (*ibid*:26). É muito importante, o professor ter um fio condutor para melhor realizar o seu trabalho pois “(...) o professor deve orientar o seu trabalho da maneira mais eficiente, o que só será possível por meio de *planejamento*(...)” (Nérici, s/d: 621).

No decorrer do nosso estágio, nomeadamente da PES I e PES II, considerámos que os documentos referentes às nossas planificações, da qual designávamos sequência

didática, eram muito extensos, envolviam vários pontos que, no cotidiano, acabaram por não ser utilizados. Este documento de trabalho que suportava a planificação da unidade didática, era composto por uma:

- ✓ Introdução;
- ✓ Justificação das opções tomadas;
- ✓ Competências a desenvolver;
- ✓ Conteúdos;
- ✓ Descritores de desempenho;
- ✓ Experiências de desempenho;
- ✓ Experiências de aprendizagem;
- ✓ Recursos;
- ✓ Avaliação (processo e produto);
- ✓ Descrição pré-ativa da ação a desenvolver;
- ✓ Glossário;
- ✓ Referências bibliográficas.

Na PES I, como os grupos de estágio eram compostos por duas formandas, tínhamos apenas uma semana para pensarmos nas atividades que iríamos desenvolver e como, por vezes, tínhamos que elaborar os vários materiais utilizados nas intervenções, tornava-se uma tarefa um pouco difícil. Em relação à PES II, os grupos de estágios eram formados por três estagiárias, mas, à mesma, tínhamos uma semana e dois dias para elaborar uma parte da planificação, porque na terça-feira antes de cada intervenção já tínhamos de apresentar à nossa professora cooperante e orientadora as nossas intenções. Nestes momentos, ouvíamos o seu parecer, mas a responsabilidade era da formanda. Para que as nossas intervenções corresse da melhor forma possível e, também, como forma de aprender, no decorrer dos estágios, estabelecemos uma relação com as nossas orientadoras para que nos pudessem esclarecer dúvidas, retirar incertezas e orientar no trabalho. Refere Alarcão e Tavares (1987: 33): «Para que a supervisão decorra numa perspectiva de resolução de problemas é necessário que se estabeleça entre o professor e o supervisor uma relação de trabalho, isenta de tensões e baseada numa confiança sólida e fiável, pois só assim será possível que o professor confie ao supervisor as suas preocupações e dificuldades. É preciso também desmistificar a avaliação sumativa como o aspecto mais importante do processo.» Os mesmos autores acrescentam que estes momentos eram importantes porque “[a] clareza, a transparência e a falta de

ambiguidade são as palavras de ordem (...). Ao abundar estas fatores de certeza, a prática pedagógica decorrerá muito melhor e com melhor sucesso e a falta de comunicação gera ansiedade. O estagiário quando não tem muitas dúvidas e incertezas planificará as suas ações com mais segurança e tranquilidade (*idem*: 97).

Relativamente ao documento da sequência didática, o ponto que desencadeava mais críticas era o referente à descrição pré-ativa da ação; todavia, no decorrer e após as várias intervenções verificámos que, ao descrever deste modo as nossas ações, nos organizávamos melhor e, por isso, nos sentíamos mais seguras. Pudemos verificar como que estes momentos eram descritos, com a apresentação de um pequeno excerto de uma sequência didática, ocorrida na PES II.

“O primeiro dia de intervenção terá início às 9 horas com a recepção dos alunos e o cumprimento matinal «Bons dias». De seguida, a formanda registará no quadro a data e o dia da semana. Segue-se um pequeno momento de diálogo sobre as vivências dos alunos e da formanda experienciadas no fim de semana. De referir que, os alunos e a formanda irão relatar, apenas, algo de maior relevância e só falarão os alunos que colocarem o dedo no ar. Este momento servirá para que todos consigam relatar acontecimentos vividos e exprimir-se por iniciativa própria com alguma clareza.

Segue-se outro momento de diálogo, em que a formanda irá questionar as crianças sobre o feriado do dia seguinte. Neste diálogo pretende-se que os alunos conheçam o seu passado histórico e as suas tradições. A formanda dirá que o feriado do dia seguinte é o dia de 1 de Novembro, dia de Todos os Santos e serão colocadas várias questões”

(A formanda, 31 de Outubro de 2011)

Outro ponto que merecia algumas apreciações era a justificação das opções tomadas. Neste ponto, realizámos várias pesquisas na literatura da especialidade, procurámos conhecer o que referiam os vários estudiosos sobre as várias temáticas abordadas. Como forma de exemplo, abaixo referimos um excerto de uma destas intervenções, sucedida no dia 2 de novembro de 2011.

“Nesta semana dou especial relevo à história, desta vez com recurso ao livro porque através dos livros a criança descobre o prazer da leitura. Também ao ler a criança toma conhecimento do mundo que a rodeia, ela entra no mundo da fantasia. Os livros ajudam-nos a sonhar e fazem-nos pensar. Os livros devem estar presentes no quotidiano de todas as crianças, pois é através dos livros, que elas descobrem o prazer da leitura, adquirem novos conhecimentos tanto a nível morfológico como de sintaxe”.

(A formanda, 02 de Novembro de 2011)

As competências a desenvolver, os conteúdos, os descritores de desempenho, as experiências de aprendizagem e os recursos utilizados foram apresentados sistematicamente, para cada sequência didática e aula, numa tabela que os educadores/professores utilizam no seu quotidiano (Anexo V) e, isto, para nós, foi o mais importante para podermos preparar convenientemente a nossa ação.

Ao terminar o estágio, comprovámos que a elaboração da tal sequência didática, assim tão exaustiva, foi indispensável e fez-nos crescer como futuros profissionais, pois como estamos em processo de formação é de extrema importância elaborar os documentos desta forma. É fundamental antecipar a ação pedagógica pesquisando sobre o que a literatura da especialidade nos diz nas variadas áreas e temas que desenvolvemos nas práticas. Só assim, as planificações que são esboçadas serão organizadoras da nossa ação, decorrendo as aulas com mais sucesso.

É, também, muito importante estabelecer com a turma uma boa relação, entendemos que isso foi minimamente conseguido tanto na PES I como na PES II. Só assim se tem oportunidade de conhecer melhor as crianças/alunos, as suas atitudes, os seus comportamentos e as suas expectativas. Apropriando-se desses conhecimentos, o educador/professor estará a potenciar o bom desenvolvimento da sua relação com os alunos. E como o processo de planificação é complexo e requer um conhecimento do grupo de trabalho, conhecendo os seus interesses, algumas das suas capacidades e alguns dos seus limites, julgamos isto foi minimamente conseguido, através das observações iniciais realizadas às respetivas turmas e à boa relação estabelecida com os alunos, tanto no pré-escolar como no 1.º ciclo do Ensino Básico.

Ao delinear as várias planificações foi tido em conta a situação atual da turma, os métodos e técnicas a utilizar de forma a desenvolver competências e aprendizagens

significativas à turma, conforme sugere Arends, quando afirma que «os processos de planificação iniciados pelos professores podem dar sentido de direcção tanto a alunos como a professores e ajudar os alunos a tornarem-se mais conscientes das metas implícitas nas tarefas de aprendizagem que têm de cumprir» (1999: 46).

A planificação é uma ação orientadora de qualquer prática letiva, mas não deverá ser interpretada como sendo um documento conclusivo, pois deve ter em conta os interesses, as motivações e as dificuldades de cada aluno, podendo sempre sofrer algumas adaptações, ou até mesmo, modificações. Como relatou Hameline (1991: 50), devemos encarar o ato de planificar como uma paixão e “(...) entrar em transe com a perspectiva de uma turbulência que não se deseja. O planificador é sempre um indivíduo dominado pela emoção”, com o medo de ser verdadeiramente apanhado.” É, por isso, importante planificar com o intuito de promover novos conhecimentos/aprendizagens aos alunos criando um ambiente facilitador e divertido.

No decorrer das práticas pedagógicas, sentimos alguma dificuldade em avaliar os alunos, sentimos que devia ter havido mais formação nesta área ao longo do nosso percurso curricular. Conforme realça o CREB, o desenvolvimento de competências “é um processo longo e complexo que implica um trabalho consistente, continuado e articulado”, tornando muito difícil avaliar os alunos, neste contexto de formação, porque não houve um total seguimento das práticas.

Quanto às metas de aprendizagens que se inserem na Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional traçada pelo Ministério da Educação, em Dezembro de 2009 importa, agora, referir que foram revistas e publicado em Agosto deste ano (2012) novas metas, desta feita, as *Metas curriculares do ensino básico e secundário* (ME). O conceito por detrás destes documentos não varia muito, pois, embora os documentos sejam diferentes, pretende-se esclarecer o ponto de chegada/o perfil que os alunos devem adotar em cada área disciplinar, em cada nível de ensino. Para isso, estes documentos identificam as competências e desempenhos dos alunos, ou seja, os conhecimentos e capacidades esperados de acordo com o currículo. As metas surgiram para orientarem o trabalho dos professores.

4.1.4. O papel da reflexão no desenvolvimento do estagiário

No decorrer das nossas práticas pedagógicas, nomeadamente, de PES I e PES II, foram vários os momentos destinados à reflexão, após e antes da ação, com os vários intervenientes do estágio.

Refletimos todas as semanas, em pequenos grupos de estágio, com os nossos colegas de estágio (no pré-escolar os grupos de estágio eram compostos por dois estagiários, mas no 1.º ciclo este grupo era formado por três alunos), com as nossas orientadoras da universidade e com as educadoras/professoras cooperantes da nossa(s) escola(s) de estágio. Nestes momentos, de auto e heterorreflexão, comentamos sobre o que observámos, quer fosse da nossa ação quer da ação dos nossos colegas de estágios. Criticámos ou elogiámos numa perspetiva de aperfeiçoar o comportamento do professor na sala de aula e para que, assim, possamos ser profissionais competentes (Pacheco, 1995). Com este intuito em mente, é necessário possuir uma boa intuição, uma boa capacidade de comunicar e de ser criativos (Mão-de-Ferro, 1999), sabendo que a «(...) criatividade é fazer o inesperado (...)» (Schank citado por Neto, s/d: 92).

A reflexão traduz-se num pensamento crítico-reflexivo sobre a prática educativa. Segundo Freire (2010: 38), «a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialéctico entre o fazer e o pensar sobre o fazer».

Numa primeira fase, foi-nos dado um espaço destinado, única e exclusivamente, à observação da turma e à análise de documentos dos alunos e da escola, tanto ao nível do pré-escolar como do 1.º ciclo do Ensino Básico. Estas oportunidades de observação, no meu humilde parecer, foram insuficientes, porque o período de calendarização foi apertado (apenas três meses de PES I e PES II) e, como tal, não foi possível alargar este período destinado unicamente à observação. Mas, apesar de curta, esta observação foi muito útil, porque desta forma detivemos um pequeno conhecimento do grupo de trabalho e pudemos refletir sobre os nossos planos de aula e planear as ações que melhor se iriam adaptar à turma. A reflexão é entendida como uma auto-observação e análise da relação da prática educativa, sendo que «reflectir não é difícil. Muitas das vezes apenas exige resposta a questões simples. O que fiz? Como me sinto? Porque me sinto assim? O que de melhor poderia ter acontecido? Existem aspectos onde poderia ter feito melhor? Que faria eu de diferente se se repetisse a situação?» (Reed e Bergemann, citado por Gonçalves, 2006: 24).

Após termos refletido sobre as nossas tomadas de decisões e sobre o processo de planificação, dialogámos sempre com a nossa educadora/professora cooperante acatando e respeitando as suas ideias, por entendermos que esta detinha um melhor conhecimento da turma. Após isto, refletimos com a nossa formadora sobre os nossos planos de aulas. Estes momentos foram extremamente importantes para que pudéssemos ter sucesso nas nossas práticas.

Posteriormente às práticas, houve, mais uma vez, oportunidade para refletirmos sobre a nossa ação, estas sessões ocorriam em pequenos grupos e, outras vezes, em grupos da escola onde decorrera a prática. O estagiário envolvido na ação daquela semana relatava a sua experiência, falando dos momentos “menos bons” e daqueles que, no seu parecer, haviam decorrido melhor. Seguia-se a vez dos colegas de estágio, e por fim, as educadoras/professoras cooperantes exprimiam as suas opiniões. Estas ocasiões foram muito importantes e enriquecedoras, revelando-se indispensáveis para que o professor principiante, “(...) aprenda a reflectir sobre o que faz e como o faz (...)” (Pacheco, 1995: 115). Só assim, o professor estagiário adquire competência e cresce na sua construção dos saberes.

Ao refletirmos com os outros, quer sejam os nossos colegas de estágio ou os nossos professores, estamos seguindo o pensamento de Santos (2000), partilhando experiências, trocando conhecimentos e estabelecendo relações com outros professores. E ao aceitar as outras opiniões e ao esclarecer dúvidas estamos refletindo «(...) sobre as nossas práticas quotidianas numa perspectiva de investigação-ação (...)» (ibid: 104), tendo como foco os alunos a que iremos transmitir os conhecimentos. Santos (2000: 104) acrescenta, ainda, que «(...) a prática profissional terá de ser encarada como um processo de ação e de reflexão cooperativa, de indagação e de experimentação, onde o professor aprende a ensinar e ensina porque aprende (...)» (ibidem). No decorrer destas reflexões estamos a aprender como iremos ensinar da melhor maneira.

Atualmente, o educadores/professor devem ter um pensamento flexível, tal como De Rossi (2000: 148) preconiza os educadores devem ser *criaturas flexíveis* porque, no decorrer das suas aulas e do seu trabalho, devem manter a “(...) capacidade de mudar, evoluir, de adaptar-se (...)” às circunstâncias do momento e às que melhor se adaptam à turma. Ainda no pensamento de De Rossi (ibid) espera-se que o professor tenha um comportamento flexível e adaptativo, pois só assim ele consegue cumprir as suas tarefas com rapidez consoante as mudanças que possam ocorrer de forma inesperada.

No percurso das nossas práticas educativas fomos sempre refletivos e “(...) é reflectindo sobre a própria experiência que se atinge um melhor e maior profissionalismo.” (Viana e Silva, 2000: 177). Ao refletir com os outros professores, estamos a estabelecer vários diálogos com o intuito de melhorar, sempre, o nosso desempenho. É através da experiência dos outros professores, nomeadamente o educador/professor cooperante da escola e o orientador da universidade, que procuramos melhorar sempre o nosso desempenho e aperfeiçoar alguns aspectos que foram menos bem conseguidos. Assim se entende que “(...) o professor reflexivo[se] apresenta como agente activo na construção do seu próprio conhecimento profissional (...)” (ibid: 178) e a prática reflexiva “sustenta o progresso” (Baillauqués, 2001: 44).

4.1.5 A avaliação no contexto da Prática Pedagógica

Defendendo que o processo de avaliação é “fundamental no desenvolvimento curricular” (SREF/DREF, 2011:37), conforme consta de vários documentos orientadores, a avaliação surge-nos como “uma função desempenhada pela professor com o objectivo de recolher a informação necessária para tomar decisões corretas, e já deve ser claro que as decisões que os professores tomam são importantes para a vida do aluno” (Arends, 1999: 228). É necessário inferir que, no decorrer da PES I e PES II, os momentos destinados à avaliação foram de extrema importância para os formandos porque estas ocasiões serviam para refletir sobre o saber dos alunos e, em consonância, o desempenho da formanda. Na PES I, recorremos a tabelas de verificação (anexo VII), e na PES II a grelhas de avaliação e grelhas de metas (anexo VIII).

Ao preencher as grelhas e ao verificar que determinado item foi negativo pudemos chegar à conclusão que este conteúdo não foi assimilado, talvez por não ter havido uma clareza da exposição. Então há que repensar como teria sido melhor implementar este conhecimento, ou recorrendo a outra técnica ou utilizando outros recursos, etc.

Apenas, nas semanas intensivas ocorridas na PES I e PES II, se tornava mais fácil de avaliar porque havia um seguimento da ação pedagógica.

Nesta fase de avaliação, foi muito importante os momentos destinados à observação, pois estes serviram como ponto de partida para as informações sobre os vários domínios ao nível do saber. As OCEPE salientam que é necessário o educador conhecer os níveis do saber do respetivo grupo, que são:

- ✓ Saber;
- ✓ Saber fazer;
- ✓ Saber ser;
- ✓ Saber evoluir.

O primeiro nível de saber é o “saber” e define-se como «um conjunto dos conhecimentos gerais ou especializados que é necessário possuir. Neste caso, o formador transmite determinados conhecimentos e o formando repete, imita, lê, até conseguir atingir os comportamentos e faz apelo à memorização e compreensão.» (Mão-de-Ferro, 1999: 76).

O “saber fazer” define-se como o «domínio dos instrumentos e métodos cuja utilização é necessária para um bom desempenho profissional.» (idem: 77). Quanto ao “saber ser” reporta-se às atitudes que os alunos têm e define-se como «a tomada de consciência e a descoberta de certos aspectos em relação ao formando são os factores essenciais. Nesta perspectiva, o papel do formador será o de fornecer meios pedagógicos que permitam aos participantes exprimir-se, projectar-se e analisar o que se passa. Visa a modificação de atitudes – normalmente a formação só é eficaz a longo prazo” (ibid: 77).

Por fim, temos o “saber evoluir”. Este nível define-se pela «conjugação de conhecimentos, capacidades e atitudes que visam a adaptação a novas situações.» (ibid: 77).

Nas várias intervenções e nas várias sequências didáticas elaboradas pela formanda, tanto na PES I como PES II, foram tidos em conta os vários níveis do saber, como podemos constatar no excerto retirado da reflexão sobre a PES I, ocorrido na semana de 19 a 22 de abril de 2010.

“Em relação ao nível do saber observei que a aluna A, a aluna M, a aluna C, o aluno H, o aluno J, o aluno R e a aluna D já adquiriram determinadas competências como saber contar, reconhecem algumas letras, desenvolvem um grande número de atividades sem necessitar de grandes ajudas. Por outro lado, o aluno G, o aluno E e T apresentam mais dificuldades e necessitam de mais apoio. Em relação, ao aluno F tenho algumas dúvidas, se ele sabe ou não, porque é uma criança muito tímida e reservada, e quando questionado em grande grupo, por vezes, cala-se e daí as minhas suspeitas.”

(A formanda, Abril de 2010)

Na PES II, foram igualmente tomados por referência os níveis do saber dos alunos e abaixo referimos outro excerto, retirado de uma sequência didática de PES I, ocorrida na semana de 21 a 23 de novembro de 2011.

“A aluna R, o aluno D, a aluna M e o aluno F são crianças que necessitam de muito acompanhamento porque embora acompanhem os conteúdos, demoram algum tempo na realização das atividades, devido à sua distração e alguns até têm dificuldades de aprendizagem. No caso do aluno L, acompanha os conteúdos, mas muitas das vezes, distrai-se e “perde-se” no desenrolar da atividade, é necessário estar constantemente a chamá-lo à atenção e, por esta razão, fica atrasado em relação aos colegas.”

(A formanda, Novembro de 2011)

Estas preocupações relacionadas com os níveis de saber dos alunos foram o ponto de partida para planear as várias intervenções, recorrendo sempre às estratégias que melhor se aplicavam à turma para desenvolver competências aos alunos e proceder à sua avaliação. Avaliar competências “implica a delimitação de estratégias e a criação de instrumentos através dos quais os professores possam aferir até que ponto os alunos conseguem mobilizar adequadamente as aprendizagens perante situações desafiadoras.” (SREF/DREF, 2011: 37).

5. O estágio na educação pré-escolar

Segundo as OCEPE, a educação pré-escolar constitui uma etapa muito importante na vida da criança, pois é a primeira fase da educação da criança. A educação pré-escolar visa completar a ação educativa da família e, assim, deve-se estabelecer uma estreita ligação entre família e escola, pois a família e a escola devem estar em sintonia para satisfazer as necessidades das crianças e desenvolver, progressivamente, aquisições e hábitos até à sua autonomia, “(...) tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.” (ME/DEB, 1997: 15).

A *Lei de Bases do Sistema Educativo Português (LBSEP)* define princípios e objetivos da educação da criança, oferecendo uma escola de qualidade, sem “olhar” o

estrato social ou as características das crianças, de modo, a promover uma formação integral que responda às necessidades dos futuros cidadãos. Como principais objetivos pedagógicos, da educação pré-escolar, deve-se:

- a) Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades;*
- b) Contribuir para a estabilidade e a segurança afectivas da criança;*
- c) Favorecer a observação e a compreensão do meio natural e humano para melhor integração e participação da criança;*
- d) Desenvolver a formação moral da criança e o sentido da responsabilidade, associado ao da liberdade;*
- e) Fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos, complementares da família, tendo em vista o desenvolvimento da sociabilidade;*
- f) Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica;*
- g) Incutir hábitos de higiene e de defesa da saúde pessoal e colectiva;*
- h) Proceder à despistagem de inaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança.*

Neste âmbito, 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.” (ME/DEB, 1997: 18).

De acordo, com as OCEPE, as áreas de conteúdos fundamentam-se na ideia de que o desenvolvimento e a aprendizagem são termos interligados (indissociáveis) do processo educativo. Assim temos a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação e a Área de Conhecimento do Mundo.

A área de formação pessoal e social é considerada como transversal e integradora, “(...) pois tem a ver com a forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo, num processo que implica o desenvolvimento de atitudes e valores, atravessando a área de Expressão e Comunicação com os seus diferentes domínios e a área de Conhecimento do Mundo que, também se articulam entre si.” (ME/DEB, 1997: 49). Corroborando esta ideia, Troconis (1990) preconiza que a educação pré-escolar promove várias competências importantes na criança. Através do

convívio com outros, as crianças vão aprendendo que devem controlar os seus próprios impulsos, seja nos vários jogos em que se envolvem ou nas suas brincadeiras. Ao trabalharem em grupo e ao aceitarem perder um jogo, as crianças dão-se conta que todos são importantes e que não devem ser elas só o centro das atenções.

Nos vários planos de aulas, pretendemos desenvolver um vasto leque de atividades, de forma a promover nos alunos determinadas atitudes e valores que lhes vão permitir tornarem-se cidadãos mais conscientes e solidários.

A área de expressão e comunicação é considerada básica porque engloba os instrumentos de aprendizagens relacionadas com os vários domínios, tais como, o Domínio da Expressão Motora, o Domínio da Expressão Plástica, o Domínio da Expressão Dramática, o Domínio da Expressão Musical, o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e, por fim, o Domínio da Matemática.

Através destes vários domínios pretende-se “(...) diversificar as situações e experiências de aprendizagem, de modo que a criança vá dominando e utilizando o seu corpo e contactando com diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tornar a consciência de si próprio na relação com os objectos.” (ME/DEB, 1997: 57).

Para que isto acontecesse, no decorrer da PES I, implementou-se atividades para que se desenvolvesse a motricidade, tanto a fina como a global, e promoveu-se múltiplos jogos de movimento. Os jogos de regras são muito importantes para a socialização nesta faixa etária porque “(...) implica relações sociais e interindividuais e pressupõe uma organização colectiva das actividades lúdicas” (Sole, 1992: 16).

Desenvolveram-se ainda atividades relacionadas com o jogo simbólico e o jogo dramático, através da utilização e fabricação de fantoches. Aplicaram-se várias técnicas de expressão plástica, desde a rasgagem, a pintura, o desenho, o recorte e a colagem para que, desta forma, a criança realizasse algumas aprendizagens e pudesse desenvolver a capacidade de ser criativa.

É fundamental que a criança cante e ouça músicas em variadas ocasiões. Tocar melodias nas mais variadas ocasiões permitiu que a criança aperfeiçoasse o ritmo, a audição e a perceção da melodia. Neste prisma, proporcionou-se à criança o prazer de cantar em sintonia com outros, adultos e crianças, músicas que tinham algum significado para elas.

O desenvolvimento da linguagem foi promovido através dos vários diálogos estabelecidos na sala, entre educadora-crianças e crianças-crianças para que houvesse uma partilha entre todos, a partir das vivências comuns. Desta forma, as crianças foram alargando o seu vocabulário e com isto foram adquirindo novos conhecimentos. Esta aprendizagem foi feita através dos diálogos, como já referimos, mas também foram utilizadas rimas, lengalengas, adivinhas, para além da utilização de um recurso muito importante que é a prática da leitura. Estas várias atividades foram dando possibilidade às crianças de se irem familiarizando com o código escrito.

Através das situações do quotidiano desenvolveu-se o pensamento lógico matemático. Como sabemos, a matemática está presente em tudo o que nos rodeia e foi com este pensamento que se proporcionou às crianças atividades que desenvolvem conceitos matemáticos. Barros e Palhares (1997: 11) salientam que “(...) as crianças pequenas revelam competências matemáticas poderosas, não no sentido da utilização de vocabulário matemático complicado, não no sentido de realização de cálculos, mas no sentido de lidar com materiais e com eles resolver problemas lógicos, quantitativos ou espaciais.”

Toda a criança ao entrar para o Pré-escolar já adquiriu alguns conhecimentos sobre o que a rodeia, “o mundo”. Através de algumas atividades por nós desenvolvidas foi-se inculcando na criança a curiosidade e, com isto ela foi manifestando o desejo de saber, de compreender melhor o mundo que a rodeia. Segundo as OCEPE esta área “enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender melhor” (ME/DEB, 1997: 79).

5.1. A escola do estágio

A EB1/JI de Matriz pertence à Escola Básica Integrada Roberto Ivens, que se situa no centro urbano de Ponta Delgada, onde se tem verificado um crescente aumento populacional, nomeadamente da sua população estudantil. Parte desta população estudantil não reside na área geográfica abrangida por esta Escola, contudo, frequenta este estabelecimento de ensino, por esta ser também a área onde os pais desempenham a sua atividade profissional procurando assim matricular os seus filhos nos Núcleos Escolares mais próximos dos seus locais de trabalho.

A escola situa-se na Rua José do Canto, freguesia de São Sebastião, concelho de Ponta Delgada. Esta escola encontra-se próxima do Museu Carlos Machado, da Polícia de Segurança Pública (PSP), da Academia de Artes, de uma padaria, do hipermercado Modelo, do Centro Comercial Parque Atlântico, do Jardim José do Canto, etc. O facto de estar tão próxima de tantos lugares interessantes permite recorrer com muita facilidade a diversas visitas de estudo, que vão potencializar o desenvolvimento deste projeto e o desenvolvimento integral das crianças. De acordo com as OCPE “o conhecimento do meio próximo e de outros meios mais distantes, constitui oportunidade de aprendizagens relacionadas com a área de conhecimento do mundo” (ME/DEB, 1997: 37).

5.2. Caracterização do Grupo de Crianças

A sala é composta por vinte crianças, dez do sexo feminino e dez do sexo masculino. A grande maioria destas crianças frequentou, em anos anteriores, Creches e Jardim-de-infância, à exceção de três crianças, que frequentam um estabelecimento de ensino, pela primeira vez.

Desde outubro de 2009 foi solicitado apoio educativo para uma criança, pedido que foi concedido, estando a criança a beneficiar desse apoio, no presente ano letivo. Foi requerido este apoio, porque ela demonstrava algumas dificuldades em realizar algumas tarefas como: relatar e contar histórias; pintar dentro dos limites com a cor correta; desenhar a figura humana e entre outras mais dificuldades, também manifestava alguma instabilidade emocional ao chorar sem motivo aparente (dados retirados do PCT).

Na sala há, também, uma criança com Necessidades Educativa Especial (NEE), do sexo masculino, portadora de Trissomia 21. Esta criança recebe apoio especializado de uma educadora de NEE, durante 30 minutos, todos os dias da semana.

Esta sala de aula recebe, três vezes por semana, durante 45 minutos, uma criança da UNECA, de 6 anos de idade, com o intuito de desenvolver as competências sociais; as competências da Educação Pré-escolar de acordo com as características dos alunos e as competências subjacentes às atividades diárias (PEE, 2008).

Em relação, ao agregado familiar verificámos que a maioria das famílias é nuclear, ou seja, é constituída por pai, mãe e filhos. Existem nove famílias com dois

filhos, seis famílias com um único filho, quatro famílias com três filhos e uma família com quatro filhos.

Os pais têm idades compreendidas entre os 21 e os 46 anos de idade.

Estes dados foram, recolhidos através da consulta aos processos individuais de cada aluno, fornecidos pela educadora e consultados na própria escola, visto serem documentos confidenciais que não podem sair da escola. Em anexo, apresentamos um quadro que contém estas informações e outras que consideramos relevantes para compreendermos melhor as famílias dos alunos. (anexo IX).

5.3. Caracterização da Sala e dos espaços lúdicos na sala de atividades do pré-escolar

A sala do pré-escolar situava-se no rés-do-chão na ala oeste. Era uma sala de dimensões reduzidas, mas segundo o que observamos estava organizada, de acordo, com as indicações propostas pelas *Orientações Curriculares da Direção Geral do Ensino Básico*.

Esta sala estava dividida em áreas, que não eram estáticas, podendo sofrer algumas modificações, conforme os interesses e as necessidades das crianças.

Holmann *et al.*, (1995: 52) defendem que as áreas devem “localizar [se] em volta do perímetro da sala”, e esta sala encontra-se disposta seguindo esta metodologia, pois, na sala, está reservado um espaço central para elas se movimentarem e trabalharem nas mesas, apesar das dimensões da sala serem muito reduzidas para o número de crianças existentes.

O ideal seria que, nesta sala, na área de expressão plástica houvesse um espaço apetrechado com uma pia, que as tomadas estivessem fora do alcance das crianças e que a sala fosse maior. Isto não acontece porque estas “exigências” ainda não estavam contempladas no projeto, visto a sala ter sido construída muito antes destas normas agora vigentes.

Na área dos jogos/biblioteca existe uma tapete que serve para abafar o ruído, servindo também o propósito de dar mais conforto, para que a criança possa sentar-se no chão e dar asas à sua imaginação.

A nossa sala estava disposta pelas seguintes áreas: Área de Acolhimento/Biblioteca; Área dos Jogos de Tapete; Área da Casinha das Bonecas; Área da Garagem; Área do Quadro; Área dos Jogos de Mesa.

A sala estava equipada com algumas estantes, que servem para a educadora guardar os materiais da expressão plástica e o portfólio de cada aluno, devidamente identificado. A sala possui alguns fios que servem para expor trabalhos e ao mesmo tempo servem de decoração, visto os placards serem insuficientes. Existem quatro placards, espalhados pela sala, servindo dois deles para exposição de alguns trabalhos realizados pelos alunos. Num deles, está afixada a organização do tempo onde estão definidas as rotinas educativas que passamos a descrever na próxima secção.

5.3.1 As Rotinas

O quotidiano do Jardim-de-infância da EB1/JI de Matriz compreende uma rotina diária, devidamente organizada que faz com que as crianças lentamente vão construindo a noção de tempo, entendendo que os momentos se sucedem, diferenciando o que é feito no período da manhã e no da tarde. Esses estão organizados da seguinte forma:

- 9:00 - entrada para a sala e acolhimento;
- 9:30 - hora do conto e introdução da atividade orientada;
- 9:45 - atividade orientada;
- 10:15 – preparação para o lanche;
- 10:30/11:00 – Lanche e intervalo;
- 11:00 - Atividade orientada e atividade livre;
- 12:30/13:30 – Almoço;
- 13:30 – Acolhimento, atividade orientada e atividade livre;
- 14:45 – Arrumação da sala;
- 15:00 – Saída.

Esta rotina organizada desta forma, contempla outros momentos orientados, pela educadora, dos quais importa salientar o de terça-feira, em que a educadora dedicava um tempo, das 13:30 às 14:30, para a Consciência Fonológica, e o de sexta-feira, das 11:00 às 12:00, momento destinado à Expressão Motora.

Ao dedicar um tempo para a Consciência Fonológica, a educadora está seguindo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar que defendem que é importante existir uma articulação entre o pré-escolar e o 1.º ciclo, facilitando a transição da criança para este nível de escolaridade obrigatória. Através da sensibilização dos sons das palavras, a criança com este tipo de comportamentos indicia a sua sensibilidade da estrutura sonora das palavras e proporciona «desenvolver algumas intuições sobre a estrutura e o funcionamento da própria língua.» (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008: 48).

5.4 Os Modelos Curriculares

Ao referirmos alguns modelos curriculares sentimos a necessidade de integrar a análise da prática num quadro teórico de referência. Foi assim que, ao longo dos tempos, foram surgindo vários modelos curriculares. Importa salientar três modelos, que consideramos mais pertinentes para a educação pré-escolar: o modelo de projeto de Reggio Emilia, o modelo do movimento da Escola Moderna Portuguesa e o modelo curricular de *High Scope*. Qualquer educadora deve recorrer a diferentes modelos curriculares e não apenas a uma teoria porque devemos adotar práticas que funcionem na sala, independentemente de ser consistente com qualquer modelo aceite.

Pretende-se criar sempre um bom ambiente educativo o que permite que a criança se sinta “(...) acolhida, escutada e valorizada, o que contribui para a sua auto-estima e desejo de aprender” (ME/DEB, 1997: 20), daí que a opção pelo modelo curricular dependa essencialmente deste princípio e não seja um princípio imutável ele próprio.

O modelo Reggio Emilia é baseado numa estrutura em que o ouvir e o falar são privilegiados. Neste modelo, as crianças são incutidas a levantar questões, a procurar as respostas dando-se-lhes também oportunidades de fazerem escolhas, de tomarem decisões e de resolverem os problemas que vão encontrando no seu dia-a-dia, “(...) a educação é vista como uma atividade comunitária e uma participação na cultura através da exploração conjunta entre criança e adulto que, juntos, abrem tópicos à especulação e à discussão.” (Edward *et al.*, 1999: 23). Deste modo, “(...) as crianças são encorajadas a explorar o ambiente e a expressarem-se usando diversas formas de linguagem ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenho, pintura, modelagem, colagem,

jogo dramático e música [incluindo o] saber observar; saber colocar questões; saber representar (...)" (Lino, 1998: 101).

Edwards *et al.*, (1999: 223) referem que as crianças no Reggio Emília "(...) são encorajadas a discordar, a debater e a resolver os problemas entre elas mesmas. Frequentemente criticam e depois tentam consertar os esforços umas das outras, desenhando directamente nas folhas dos colegas. Enquanto grande parte desse tipo de actividade reflete o valor depositado nas intenções comunicativas das crianças e uma crença no intercâmbio do grupo como facilitador do desenvolvimento de conceitos". Este modelo está organizado por rotinas. Há um horário para reuniões de grupo, um tempo destinado a diversas actividades: de grupo, de projeto, de actividades ao ar livre, de exploração de livros, de partilha de experiências em grupo e ainda os tempos destinados ao almoço, lanche e descanso.

O modelo de Reggio Emília (Edwards *et al.*, 1999) tem perfeita convicção de que a experiência é um meio precioso para desenvolver a socialização. A repetição tem também um papel muito importante, neste modelo educativo, os educadores defendem que a criança ao repetir a mesma actividade consegue refletir e melhorar a sua habilidade e entendimento sobre determinado conteúdo.

O Movimento da Escola Moderna (MEM) tem a convicção de que as aprendizagens devem ser apoiadas "(...) nos métodos desenvolvidos por cada área científica ou cultural ao longo das suas respectivas histórias" (Niza, 1998: 139). Desta forma, sustenta-se que a educação escolar assenta na qualidade da organização participada, pretendendo-se aqui que os alunos sejam cooperativos e participativos através de diálogos estabelecidos com o grupo, de maneira a despertar a curiosidade e com isto o desejo de aprender.

No modelo curricular *High Scope* (Formosinho, 1998), a criança é o motor central do programa, estando apoiada pelo papel do adulto e pelo papel da teoria no programa curricular. Poder-se-á dizer que a teoria central neste programa é a teoria cognitivista de Piaget. Este teórico preconizava que o adulto está "(...) empenhado na independência e autonomia da criança tem de reduzir o seu exercício do poder, encontrando um estilo de interacção que o leve a esperar e observar a criança, a ouvi-la, a dar-lhe espaço na tomada de decisões e na sua execução e avaliação" (ibid: 64) e, este modelo curricular incorpora este pensamento educacional no seu programa uma "aprendizagem pela ação".

Este modelo que foi aquele que mais se aproximou do utilizado no nosso estágio, valoriza as “(...) experiências-chaves-interações criativas e permanentes com pessoas, materiais e ideias que promovem o crescimento intelectual, emocional, social e físico” (Hohmann *et al.*, 2009: 5). O espaço é fundamental para estas aprendizagens pelo que o educador dá muita importância à organização do espaço físico, devendo ter em particular atenção a disposição da sala. A organização da sala é feita em diferentes áreas: área da casa, área da expressão plástica, área das construções, área da biblioteca, entre outras. Desta forma, a sala “permite à criança uma vivência plural da realidade e a construção dessa pluralidade.” (ibid: 98).

No nosso estágio, a sala seguia as orientações cognitivistas, ou seja, a sala estava disposta pelas seguintes áreas: Área de Acolhimento/Biblioteca; Área dos Jogos de Tapete; Área da Casinha das Bonecas; Área da Garagem; Área do Quadro; Área dos Jogos de Mesa.

De facto, as salas do pré-escolar parecem funcionar melhor quando estão organizadas em áreas de trabalho distintas. No decorrer da prática educativa supervisionada a formanda tentou sempre ir ao encontro das rotinas implementadas pela educadora e da professora para que assim, os alunos não saíssem da sua rotina habitual, sentindo, assim, uma maior segurança e maior sentimento de valorização. Também a formanda, tanto na PES I como na PES II, criou laços de amizade e de boa comunicação com os alunos, segundo as OCEPE a relação que o educador estabelece com os alunos “implica a criação de um ambiente securizante que cada criança conhece e onde se sente valorizada” (ME/DEB; 1997: 35).

5.5. Descrição e análise de algumas práticas educativas

Neste ponto iremos abordar algumas das atividades de aprendizagens ocorridas na PES I. Após termos um conhecimento da escola, do meio envolvente, da turma e das crianças, centramos, agora, a nossa atenção sobre a intervenção educativa. Em anexo, encontra-se os vários quadros referentes aos planos de ação decorridas durante os vários momentos de ação (anexo V).

Abaixo apresentamos uma tabela (tabela I) que contempla algumas das experiências de aprendizagens ocorridas nos momentos de estágio no Jardim de Infância da EB1/JI de Matriz. Esta tabela não contempla a totalidade das atividades planeadas,

destaca apenas algumas que envolveram a temática em destaque - a atividade lúdica. Devemos salientar que foi difícil selecionar algumas, pois ao nível do pré-escolar quase todas as atividades envolveram uma componente lúdica nas suas aprendizagens. De acordo com a OCEPE o educador deverá planear as suas intervenções adotando uma pedagogia organizada e estruturada no processo pedagógico, citando Pessanha (2001: 51), entendemos que “(...) nas primeiras fases de ensino, o papel da actividade lúdica deva ser valorizado, podendo coexistir com o prazer de aprender e encarado como sendo capaz de facilitar a aprendizagem e o domínio de competências.”

Como já foi referido neste documento, a atividade lúdica é muito importante na vida da criança, promove múltiplas competências, tanto a nível cognitivo, como social e motor. Ao implementar variadas atividades lúdicas nos nossos planos de ação podemos e devemos promover o prazer de aprender nas crianças, ao mesmo tempo que lhes devemos proporcionar experiências animadoras e agradáveis.

Tabela I - Atividades lúdicas desenvolvidas na Educação Pré-escolar (PES I)

Dias de Intervenção Pedagógica	Temática/Conteúdos	Atividades/Experiências de Aprendizagem
25 e 26 de Março	A Páscoa	<ul style="list-style-type: none"> - Jogo do “A saca das adivinhas”; - Brincadeiras livres; - Elaboração de uma receita: Bolinhas de chocolate; - Elaboração de uma cesta para colocar os seus docinhos; - Diálogo sobre a visita do coelho da pascoa à nossa sala de atividades; - Jogo da caça ao tesouro (cada aluno retirou de uma cesta um cartão, que mostrava a imagem de uma das áreas da sala e depois foi procurar, naquela área, umas amêndoas); - Atividades livres; - Leitura da história «O coelhinho que não era da Pascoa; - Dramatização da história recorrendo ao fantoche;
19, 20, 21 e 22 de Abril	Os animais	<ul style="list-style-type: none"> -Leitura de uma história «a quinta dos quatro ventos»; - Experiência “flutua ou afundam”; - Dramatização da história; - Jogo “Os animais à procura da sua casa”;

<p>3, 4, 5, 6 e 7 de Maio Semana pedagógica</p>	<p>As profissões</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Jogo “Peixinhos voadores; - Visita de estudo ao Museu Carlos Machado; - Elaboração de um livro relativo à nossa visita de estudo (com desenhos realizados por cada criança alusivos à nossa visita de estudo); - Organização de uma nova área lúdica, a dos animais; - Votação do nome para o peixinho para a nossa sala de atividades; - Atividades livres; <ul style="list-style-type: none"> -Leitura de uma história sobre as profissões; - Diálogo sobre a história e sobre as profissões dos pais; - Elaboração de um fantoche sobre uma profissão, à escolha de cada criança; - Dança de roda «Senhora Dona Anica»; - Elaboração de um fantocheiro para a sala; - Dramatização do seu boneco sobre as profissões à turma; - Pintura e elaboração de vários sinais de trânsito; - Dramatização de uma história utilizando os sinais de trânsito; - Construção de uma nova área lúdica (fora da sala) a área da jardinagem, cada criança pintou um vaso e plantou uma árvore.
<p>11 de Maio (intervenção com o par pedagógico)</p>	<p>As abelhas e as suas funções</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura da história “ O ciclo do mel” - Executar uma flor utilizando a técnica de origami;
<p>17 de Maio (intervenção de grupo)</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Dramatização da peça de teatro “O ciclo de mel”

5.5.1. Descrição e posição crítica sobre algumas situações didáticas

A atividade lúdica, como já foi referido na fundação teórica, tem um papel muito importante no desenvolvimento de determinadas capacidades na criança. Foi, partindo deste princípio, que se planearam as várias intervenções. Assim, investiu-se na expressão dramática, por se saber que esta área é fundamental para que as crianças vençam a sua timidez. Este traço de carácter, muitas vezes, torna-se um entrave ao desenvolvimento saudável da criança. Para que sejamos claros, é necessário definir o

que se entende por timidez. Alguém tímido é, para nós, alguém que tem medo de agir ou de falar em frente aos outros, que se retrai e evita participar, mesmo quando solicitado, em atividades de grande grupo.

Por termos identificado este problema no grupo de alunos do pré-escolar, apostamos, nas nossas intervenções, em atividades que o pudessem minorar. Passamos, de seguida, a relatar alguns episódios ocorridos, onde se revela a dificuldade que algumas crianças tinham em exprimir-se:

A primeira situação passou-se no dia dezanove de abril, após a leitura da história «A quinta dos quatro ventos – demasiado pesado», seguiu-se um pequeno diálogo sobre a história. Foram levantadas várias questões para que a turma toda pudesse participar. Verificou-se que a aluna A não quis responder à formanda, ficou muito vermelha, baixou o olhar e não respondeu (anexo X). Colocou-se a mesma pergunta ao aluno D, que respondeu, mas muito baixinho, quase não se conseguia ouvir, ainda assim, numa tentativa de promover a participação, formanda elogiou-o dizendo “muito bem!”

Depois, organizámos quatro grupos. Cada grupo tinha um saquinho e lá dentro estavam umas máscaras representando as personagens da história. As crianças de cada grupo tiravam do saquinho uma máscara para depois encarnarem essa personagem. Os grupos iam-se colocando numa das áreas da sala (área da casinha, área da biblioteca, área da garagem e área dos jogos), respetivamente. De seguida, cada grupo dramatizava um excerto da história, usando cada um a sua máscara, encarnando, desta forma, as personagens da história. A aluna A e a aluna C colocaram a máscara na cara, mas, na altura de representarem a história, sentiram-se muito inibidas e não o fizeram. (anexo XI).

No dia cinco de maio, elaborou-se um fantocheiro com a participação de todo o grupo, no qual cada criança pintou um “bocadinho”. No dia seguinte, cada criança decorou um fantoche de pau, ao seu gosto. Após a sua realização, a formanda começou por apresentar o seu fantoche ao grupo, disse o seu nome, descreveu a sua profissão e para que servia e onde trabalhava. Depois da formanda seguiu-se a vez de todas as crianças da sala fazerem o mesmo. Mais uma vez, a aluna A e a aluna C não quiseram apresentar o seu fantoche à turma. Depois desta atividade, as crianças brincaram livremente pela sala. Cada criança ia para um dos cantinhos. Neste dia havia mais um, o cantinho da dramatização que estava organizado com o fantocheiro e os vários fantoches que as crianças realizaram. Verificou-se que a nova área foi muito concorrida,

e observou-se que a aluna A e a aluna C brincaram três e duas vezes, respetivamente, naquela área. Observou-se também, que as alunas acima referidas brincaram, mais tarde, num momento livre, com os fantoches e com o fantocheiro e, dramatizaram cada uma a sua história. (anexo XII).

Foram planeadas, transversalmente, várias atividades, sempre com a convicção e com a intenção de que o grupo, de forma lúdica, conseguisse desenvolver capacidades e competências. Deste modo, foram dadas oportunidades para as crianças se envolverem nas aprendizagens através da ação. Como sabemos e já foi referido, por vários autores, a atividade lúdica desenvolve várias competências, parafraseando Pessanha (2001: 59) a atividade dramática “(...) contribui para o desenvolvimento de competências lúdicas e para a resolução de problemas de défices sociais e de natureza cognitiva”, a LBSEP, artigo 5º número 1, parágrafo f sublinha que um dos objetivos da educação pré-escolar é *Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a atividade lúdica*; e através da expressão dramática consegue-se desenvolver a linguagem e por conseguinte a comunicação, consegue-se estimular e desenvolver a criatividade. Leenhart (1997) defende que o jogo dramático é uma arte e como tal, o aspeto visual é tão importante como a linguagem.

As atividades relacionadas com a expressão dramática têm grande importância para que determinadas crianças se possam exprimir, principalmente, as que apresentam maiores dificuldades a este nível. Ao fazerem dramatizações, como as do caso acima descrito, do seu boneco representativo de uma determinada profissão, elas irão aprender determinados conteúdos relacionados com a temática e será uma forma de todos se poderem exprimir, com mais ou menos convicção.

De acordo com as OCEPE “a expressão dramática 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.” (1997: 59). Através da expressão dramática, pretende-se, principalmente, que aquelas crianças com mais dificuldade neste domínio da expressão as possam ultrapassar e se exprimir de forma voluntária e sem inibições. Advoga Leenhart (1997: 26) que a dramatização pretende “(...) dar à criança ocasião para exprimir uma sensibilidade pessoal, de leva-la a adquirir os meios dessa expressão através duma disciplina do corpo, da voz, da emoção, por uma disciplina social (...)”.

Verificámos que, no início, as alunas A e C não quiseram apresentar a sua personagem à turma, mas apresentaram-no de forma voluntária no decorrer das atividades livres. Com as aprendizagens realizadas pela ação, “as crianças agem no seu desejo inato de explorar; colocam questões sobre pessoas, materiais, acontecimentos e ideias que lhes provocam curiosidade e procuram as respostas; resolvem problemas que interferem com os seus objectivos; e criam novas estratégias para porem em prática” (Hohmann *et al.*, 2004: 5).

A ação e participação das crianças foi com o intuito de as levar a representar (faz de conta), cantar, dançar e interagir com todas as crianças da sala. A existência de várias áreas distintas (Hohmann *et al.*, 1995) de forma organizada e visível permite que a criança possa tomar as suas próprias opções de forma livre.

Piaget defendeu que as crianças desde pequenas expressam formas de manifestações espontâneas próprias, as quais designou “animismo infantil”. Uma das primeiras descobertas das crianças é o jogo do faz de conta, em que ela representa determinados papéis, tais como o de mãe, pai ou filha, etc.. Ao proporcionar várias situações de representação, estou a permitir que determinados alunos se possam exprimir, pois alguns apresentam dificuldades nessa área. Recorrendo ao fantoche, a criança poderá sentir-se ligada a ele, pois ela construiu-o e “(...) é um instrumento que a prolonga”. (Sousa, 2003: 94) O mesmo autor acrescenta que o teatro de fantoches infantil “(...) para além do factor lúdico expressivo-criativo, oferece ainda uma funcionalidade crítica libertadora de inibições infantis vivenciadas em grupo que, de outro modo, permaneceria individual” (ibid: 99).

É importante para as crianças terem um “palco”, para que possam realizar o seu teatro, e nada melhor do que serem elas próprias a construírem e decorarem o seu fantocheiro. Esta decoração coube ao grupo dependendo da sua imaginação e da habilidade dos seus criadores. O fantocheiro tinha as medidas adequadas ao grupo, sendo a sua largura e abertura proporcional, de modo a que a criança possa correr, saltar e dançar à vontade.

O jogo dramático está associado à leitura, à linguagem, como já referimos, e à escrita. Pessanha (2001) sublinha que tem havido vários estudos sobre a utilização do jogo dramático e do sociodramático e estes trazem vantagens e desenvolvem capacidades de leitura e de escrita. Por isso, é de implementar e abusar de práticas que

envolvam a expressão dramática. Muitas vezes, a criança, através da descoberta e da exploração, “adquire as primeiras noções de leitura e de escrita” (Pessanha, 2001: 80)

Outra situação que nos chamou a atenção prendeu-se com determinados comportamentos e atitudes de determinadas crianças, principalmente o aluno J. Nas várias observações ocorridas neste grupo de crianças, verificou-se que o aluno J deixava os brinquedos espalhados mesmo na hora de os arrumar e era sempre necessário chamar-lhe a atenção para esta tarefa (anexo XIII).

Para tentar colmatar esta situação, a formanda implementou, na sala de atividades, mais duas áreas distintas: a área dos animais e a área da jardinagem, com o intuito de inculcar na criança o dever de responsabilidade, pois com a implementação destas novas áreas ficou estabelecido que o chefe do dia cuidasse do peixinho - o Nemo. Também ficou estabelecido que cada criança cuidasse da sua planta, tendo o cuidado de regá-la quando verificasse que era necessário. Tal como refere o CREB (1997) é necessário a participação das crianças na elaboração de normas e regras indispensáveis à vida social, e estas normas e outras regras “adquirem maior força e sentido se todo o grupo participar” (ibid: 36).

Com esta atividade pretendemos mudar a atitude da(s) criança(s), pois nessa altura que as influências sociais e a experiência existencial se formam. As atitudes para Beltrão e Nascimento (2000: 71) “reflectem a escala de valores que o indivíduo possui» e através da atitude podem compreender-se os comportamentos e até modificá-los.

Importa referir, de seguida, o tipo de comportamento associado à criança em análise. Como já referimos ela era uma criança que tinha uma certa dificuldade em cumprir determinada regra, a arrumação, e outro tipo de comportamento, que evidenciava nas suas brincadeiras livres, estava associado às lutas (anexo XIV).

Ao longo da vida, a criança envolve-se em variadas atividades e brincadeiras, segundo Neto (2009:20) estas brincadeiras fazem com que a criança ganhe “segurança e autonomia”. No percurso da nossa vida, principalmente na infância é necessário dedicar um bom tempo a jogar porque é “uma ferramenta de aprendizagem e adaptação a situações inesperadas e imprevisíveis da natureza motora, social e emocional na vida adulta.” (ibid: 20) Neto afirma e acrescenta que é fundamental “as actividades livres que promovam o jogo simbólico (faz de conta), o jogo social (relação com os amigos) e o jogo da actividade física (corrida, fuga, perseguição, luta, etc). Uma criança que não brinque de forma regular em diversos contextos não é uma criança saudável.”

(ibidem:20) Nesta perspetiva, este aluno poderá brincar aos jogos de lutas, mas deverá brincar com outros tipos de jogos, devemos incentivá-lo para outro tipo de brincadeira e não recorrer sempre à mesma de forma persistente.

6. O 1º ciclo do Ensino Básico

O ensino básico em Portugal é obrigatório, universal, gratuito e compreende nove anos de escolaridade. Engloba três ciclos: o 1.º ciclo, com quatro anos; o 2.º ciclo, com dois anos e o 3.º ciclo, com três anos. O primeiro ciclo é da responsabilidade de um único professor, podendo ser coadjuvado em áreas especializadas, nomeadamente inglês e educação físico-motora. Considera-se fundamental que, no 1.º ciclo, se privilegie o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, aquisições de noções essenciais de cálculo e aritmética, o conhecimento do meio em que vivemos através da área de meio físico e social e o desenvolvimento das expressões (plástica, dramática, motora e musical), não esquecendo um conhecimento transversal a todas as áreas, a educação para a cidadania, segundo o decreto-lei nº 94/2011, de 3 de agosto artigo 6º refere que “a educação para a cidadania bem como a valorização da língua portuguesa e da dimensão humana do trabalho constituem formação transdisciplinar, no âmbito do ensino básico.”

As metas enunciadas na LBSEP concretizam-se nos seguintes objetivos:

a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;

b) Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano;

c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios;

d) Proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda;

e) *Proporcionar a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação profissional, bem como facilitar a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo, valorizando a dimensão humana do trabalho;*

f) *Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional;*

g) *Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas;*

h) *Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante;*

i) *Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária;*

j) *Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades;*

l) *Fomentar o gosto por uma constante actualização de conhecimentos;*

m) *Participar no processo de informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias;*

n) *Proporcionar, em liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica e moral;*

o) *Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos.*

Concluiu-se que o grande objetivo perseguido pelo ensino básico é assegurar uma formação de base comum a todos, favorecendo a aquisição e desenvolvimento de competências. De acordo com o CREB, o conceito de competência “implica a capacidade de realizar tarefas e confrontar situações diversas, de uma forma pertinente e eficaz, num contexto determinado, mobilizando de forma inter-relacionada conhecimentos, capacidades e atitudes.” Foi com este propósito que durante o estágio

no 1.º ciclo se desenvolveram variadas atividades sempre com o pressuposto de que os alunos adquirissem novas competências e com isso, novos conhecimentos, capacidades e atitudes para que se possam formar cidadãos conscientes, participativos e ativos na sociedade em que vivem.

6.1 A escola do estágio do 1º Ciclo do Ensino Básico

A EB1/JI de Santa Clara pertence à unidade orgânica da Escola Básica Integrada Canto da Maia, que se situa no centro urbano de Ponta Delgada, e onde se tem verificado um crescente aumento populacional. A escola localiza-se na Rua Pintor Victor Câmara, freguesia de Santa Clara, sendo esta uma freguesia, relativamente nova.

Esta EB1/JI situa-se numa zona privilegiada da cidade, fica próxima do centro de Ponta Delgada e de monumentos históricos e culturais muito importantes e de interesse público como, o Forte de S. Brás, Convento da Esperança, Igreja de S. José, antigo convento de S. Francisco, Coliseu Micaelense, Portas da Cidade, Igreja Matriz de S. Sebastião, entre outros e que podem ser potencializados para a realização de atividades de aprendizagens. À partida, entende-se que se pode recorrer facilmente a alguma(s) visita(s) de estudo, de modo a potenciar o desenvolvimento integral das crianças.

6.2 Caracterização do Grupo de Crianças

Toda esta informação foi obtida através de várias observações realizadas e da análise aos processos individuais dos alunos, cedida pela docente.

A sala é composta por dezoito alunos, doze do sexo feminino e seis do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 7 e 8 anos. Todos eles transitaram do ano anterior, ou seja, estiveram no 2.º ano do 1º ciclo. Todas as crianças são assíduas.

De um modo geral, as crianças têm hábitos de trabalho, fazendo os trabalhos de casa, com mais ou menos colaboração dos pais. É uma turma que tem bem incutidas as regras da sala de aula, embora, por vezes, se esqueçam de algumas que a docente prontamente relembra e elas obedecem. É um grupo muito agitado, mas respeitam sempre a docente.

Toda a turma está a acompanhar os conteúdos lecionados pela professora titular, ao nível do 3.º ano. Existem cinco alunos que revelam alguma dificuldade em

determinadas áreas, estando a beneficiar de apoio educativo nas áreas de Português e Matemática.

A turma apresenta alguns alunos com alguma dificuldade em concentração, fazendo com que a docente esteja sempre a chamá-los à atenção para que consigam realizar e concluir as suas tarefas. Uma destas crianças tem défice de atenção e está a ter uma avaliação psicológica.

Os demais são crianças mais autónomas nas suas atividades, fazendo-as com uma relativa facilidade e realizando-as de forma rápida.

Em relação, ao agregado familiar verifiquei que a maioria das famílias é constituída por pai, mãe e dois filhos. Existem duas famílias que vivem em situação de monoparentalidade (mãe e aluno), e um aluno não vive com a mãe biológica, mas com a madrasta.

Os pais têm idades compreendidas entre os 27 e os 43 anos de idade. Em relação às suas profissões verifiquei que os principais setores económicos são a construção civil, o comércio e os serviços.

Estes dados foram recolhidos através da consulta dos processos individuais de cada aluno, tendo sido concedidos pela docente e consultados na própria escola, visto serem documentos confidenciais que não podem sair da escola. Em anexo, apresento um quadro que contém estas e outras informações. (Anexo XV).

Relativamente ao nível socioeconómico, é de salientar que mais de metade da turma beneficia dos serviços de ação social escolar (escalão II e III).

6.3 Caracterização da Sala e dos espaços lúdicos nas salas de aulas do 1º ciclo do Ensino Básico

A sala do 3.º ano do 1.º ciclo, onde leciona a professora cooperante, situa-se no 2.º bloco, no 1º andar à direita. É uma sala com dimensões adequadas ao número de crianças da turma. A sala possui bastantes janelões, três virados para a rua e dois voltados para a parte traseira da escola que proporcionam bastante luz natural. As janelas possuem cortinados brancos, fazendo uma barreira protetora para o sol.

Em relação aos recursos materiais, a sala possui uma secretária para a professora, dezoito mesas, destinadas aos alunos, estas estão posicionadas lado a lado, em quatro

filas. Cada aluno ocupa uma mesa, num dos lados ele coloca os livros e no outro senta-se para trabalhar.

As paredes da sala possuem dois quadros, um em frente aos alunos e o outro, mais pequeno, colocado ao lado da secretária da professora, no fundo da sala. Ao lado do quadro está uma estante onde são guardados variados materiais, desde os cadernos de inglês, lápis, tesouras entre outros, e serve de divisão para a área da expressão plástica.

Ao longo da sala encontram-se várias placas de cortiça, em que estão afixados conteúdos lecionados nas diversas áreas curriculares (matemática, português, estudo do meio e expressão plástica). Encontra-se afixado a planificação semanal da docente, os contatos dos encarregados de educação e o horário do apoio educativo.

Esta sala está organizada por algumas áreas lúdicas, nomeadamente: a área da biblioteca; a área dos jogos didáticos e material de apoio; a área da informática, composta por um computador e impressora; a área da expressão plástica com um lavatório e uma estante onde cada criança possui uma caixa para guardar os seus materiais didáticos; um quadro e vários materiais de expressão plástica.

6.4 Os Modelos Curriculares

Ao longo da História surgiram vários modelos e técnicas de ensino. Estas metodologias emergiram para que o professor pudesse orientar adequadamente a aprendizagem do aluno com um objetivo comum “(...) levar o educando a seguir um esquema para maior eficiência de aprendizagem.” (Nérici; 1977: 69)

Consciente disso, foram utilizados um conjunto de modelos educativos, para que se possa ajudar os alunos a alcançarem determinados objetivos.

Nérici defende que a educação é um “processo de atuação sobre o indivíduo a fim de levá-lo a um estado de maturidade que o capacite a se encontrar com a realidade de maneira consciente, equilibrada e eficiente, e nela agir como cidadãos participante e responsável.” (ibid: 20)

Um dos objetivos do ensino básico consiste em “proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afetiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante” (ME/DEB; 2006: 12).

Ao recorrer a variadas situações de aprendizagens, ambicionamos propiciar ao grupo uma evolução de aprendizagens significativas e diversificadas que garantem um sucesso escolar. A ação deve ser consciente pois “(...) imprime à direção da aprendizagem do educando, para que este chegue a alcançar os objetivos da educação.” (Nérici, 1977: 48).

Os modelos utilizados no estágio do 1º Ciclo do Ensino básico foram o Movimento da Escola Moderna (MEM), que preconiza que os educadores e os educandos deverão criar “(...) as condições materiais, afetivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos (...)” (Niza, 1998: 141).

Nas várias práticas educativas, foi tido em conta o modelo de processamento de informação, permitindo que os alunos aprendam conceitos, a partir da informação dada. Foi usado, também, o modelo indutivo, que leva os alunos a descobrir e organizar a informação. Nas intervenções foram criadas condições para que os alunos pudessem responder às várias questões levantadas tanto pela professora como pelos próprios alunos sendo-lhes fornecidas as informações corretas para que a turma, pudesse adquirir um melhor e mais profundo conhecimento do mundo.

Assim, defendemos que os docentes não devem recorrer a apenas um modelo de ensino, mas a diferentes modelos curriculares porque têm de adotar práticas que funcionem na sala, experimentando-as, independentemente de qualquer modelo aceite/em vigor. Deste modo, podem facultar um bom ambiente educativo que permita à criança sentir-se acolhida, escutada e valorizada, o que contribui para a sua autoestima e o desejo de aprender. (anexo XVI).

É necessário recorrer aos variados métodos, interligando-os, adequando-os às variadas situações de aprendizagens e respeitando o ritmo de cada aluno, para que desta forma o ensino se torne mais adequado e mais eficiente para se poder alcançar melhores resultados. Para isso, é necessário utilizar técnicas de ensino que melhor se adaptem à turma.

Ocorre referir que foram tomadas em conta algumas das metodologias e estratégias de ensino que melhor se adaptam à turma, pois o processo de ensino é como uma sequência de atividades do professor e dos alunos, tendo em vista a assimilação de conhecimentos e habilidades. Ao utilizar várias estratégias de aprendizagem pretendemos que “os alunos não só aprendam procedimentos de aprendizagem, como

também façam deles um uso estratégico, adequado à situação, tornando-se clara a necessidade de realizar uma análise pormenorizada precisamente dos diferentes procedimentos que iremos ensinar aos alunos”. (Font, 2007: 171)

6.5 Descrição e análise de uma prática educativa

Tal como aconteceu com as descrições das atividades referentes ao pré-escolar. Neste ponto iremos relatar uma das situações que nos chamaram mais a atenção e na tabela abaixo referimos apenas a algumas atividades que envolveram mais atividade lúdica; contudo, como não é possível descrever todas elas, iremos relatar três momentos de algumas intervenções.

Tabela II - Atividades desenvolvidas no 1º ciclo do ensino básico

Dias de Intervenção Pedagógica	Tema/Conteúdo	Atividades/ Estratégias
10, 11 e 12 de Outubro	Classificação das palavras quanto à posição da sílaba tónica (português); orientação espacial: mapas e posições (matemática); o passado do meio local (estudo do meio)	<ul style="list-style-type: none"> - Jogo: “o rabo da raposa”; - Jogo: “as baratinhas” ; - Exercícios de relaxamento; - Jogo: “O saquinho das surpresas” (no saquinho estarão 18 palavras, cada aluno tirou uma palavra e leu-a em voz e posteriormente classificou-a quanto à sílaba tónica); - Exploração do mapa da cidade de Ponta Delgada; - Tracejar no mapa o percurso que será feito da escola até ao Forte de São Brás; Visita de estudo ao Forte de São Brás; - Elaboração de um livro alusivo à visita de estudo; - Exploração do mapa dos vários percursos do mini bus; - Ficha de trabalho.
Semana pedagógica 31 de outubro, 2, 3 e 4 de novembro	O aviso e a família de palavras (português); introdução da centena de milhar (matemática); função circulatória (estudo do meio); regras de primeiros socorros (cidadania)	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura do livro «O Nuno vai ao hospital»; - Jogo das caixas das ordens; - Visionamento de um vídeo sobre o sistema circulatório; - Observação de um coração; - Auscultação do seu coração e do coração dos bebés da formanda utilizando o estetoscópio; - Jogo: Identificar os vários instrumentos musicais; - Construção de uma maraca;

21, 22 e 23 de novembro	Leitura e interpretação de texto (oral/escrita), produção de texto e formas da frase (português); números naturais (até à dezena de milhar); Função reprodutora (Estudo do meio/cidadania).	<ul style="list-style-type: none"> - Cantar a canção utilizando as maracas. - Representação no ábaco dos vários números; - Percursos diversificados, com habilidades motoras; - Visualização de um vídeo sobre o nascimento.
12 de dezembro	Construção de uma mensagem de natal (português); ensaios para a festa de natal (expressão artística)	<ul style="list-style-type: none"> - Escrever uma mensagem de natal no postal; - Ensaio para o musical de Natal;
13 de dezembro (intervenção do grupo)	Festa de Natal	-Executar a coreografia do musical.

6.5.1. Descrição e posição crítica sobre algumas situações didáticas

A primeira situação de aprendizagem aqui descrita ocorreu no dia um de novembro de 2011, numa aula de educação e expressão físico-motora. Uma das atividades planeadas e que os alunos realizaram foi um exercício de percurso. Primeiro, a formanda selecionou dois alunos: o chefe do dia e o aluno 5, os quais formaram duas equipas e alternaram de papéis.

Cada equipa (equipa A e equipa B) era composta por nove elementos e cada elemento dessa equipa tinha três percursos para realizar. No primeiro percurso, havia três arcos colocados no chão e o aluno tinha que os contornar, saltando por fora de cada um, a abrir e a fechar as pernas. De seguida, tinha que saltar à corda, a pés juntos, com coordenação e realizando 10 saltos. No último percurso, era necessário contornar os quatro cones, saltando a pé coxinho. A seguir o aluno tinha que correr para a meta e ao atingi-la, o segundo elemento da equipa principiava o percurso de forma idêntica e assim sucessivamente todos os alunos.

Durante a realização da atividade, verificou-se muitos comentários e discussões entre as equipas e, até mesmo dentro da própria equipa. Estava-se a tornar uma

atividade muito barulhenta e pouco fluida, pois vários alunos encontravam-se parados à espera de realizar os percursos (anexo XVII). Solicitou-se, então, que parassem e dividiu-se a turma, agora em 4 equipas (duas de 5 elementos e duas de 4 elementos).

No momento em que começaram a realizar os percursos, com as novas equipas formadas, observou-se que as discussões e os comentários pararam e que os alunos iam apenas torcendo pelas suas equipas (anexo XVIII).

Como é possível constatar, a formanda mudou de estratégia, acrescentando duas equipas, o que permitiu que as tarefas fossem realizadas de forma mais ordeira e calma, contribuindo também para a consecução dos objetivos da atividade.

Como já referimos anteriormente, o momento relatado ocorreu numa aula de EEFM (Educação e Expressão Físico-Motora). Através da brincadeira e do jogo, as crianças divertem-se, relacionam-se e aprendem. Brincar representa um importante fator de aprendizagem e desenvolvimento de capacidades. O aspeto de socialização de capacidades lúdicas é particularmente importante, tanto na família como na escola ou com os amigos. A criança desenvolve o corpo e os sentidos, encontra um equilíbrio emocional e afetivo e “(...) desenvolve o seu repertório motor e comunica com os seus pares nas mais variadas manifestações de movimento expressivo e criativo.” (Condessa, 2006a: 12)

A educação física é um processo pedagógico multifacetado e complexo e tem atualmente como objeto de estudo "o homem em movimento", podendo ser entendida como uma área que interage com o ser humano na sua totalidade, englobando aspetos biológicos, psicológicos, sociológicos, culturais e a relação entre eles. A *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º CEB* (2006: 35) salienta um dos princípios orientadores para a prática da educação Físico-Motora, “o desenvolvimento físico da criança atinge estádios qualitativos que precedem o desenvolvimento cognitivo e social.”

Segundo Schmidt, citado por Till, Thomas e Caja (1989: 67), a “aprendizagem motora é um conjunto de processos associados ao exercício, ou à experiência, conduzindo a modificações relativamente permanentes do comportamento hábil”.

A importância da educação e expressão físico-motora deve-se ao facto de ser uma prática inclusiva, onde todas as crianças participam, e eclética, porque é abrangente a todos os indivíduos. Os diferentes tipos de atividades permitem diferentes tipos de desenvolvimento: físico, cognitivo, afetivo e social, isto é, um desenvolvimento

multilateral. Desta forma, Condessa (2003: 49) refere que “o ambiente das aulas práticas em educação física, apropriado aos seus vários domínios de objectivos de aprendizagem (psicomotores, cognitivos, sócio-afectivos), é vulgarmente complexo e dinâmico, quando comparado com o existente numa sala de aula convencional”.

As metas traçadas pelo professor poderiam desenvolver a preparação física dos alunos (aspeto biológico), aumentar a sua autoestima através da realização do movimento (aspeto psicológico), melhorar a sua sociabilização (aspeto sociológico), realizar atividades conhecidas e aceites na região local (aspeto cultural) e, por último, relacionar esses aspetos, lembrando que todos serão trabalhados praticamente ao mesmo tempo.

Assim compreendemos que o jogo assuma um papel importante no desenvolvimento de competências cooperativas, incluindo ao mesmo tempo o lúdico e a aprendizagem, “a jogar um jogo com regras, tem-se a percepção de que essas crianças se sentem motivadas e que parecem ter prazer no esforço intelectual que lhes é pedido (...) o professor deve ter em conta a importância de definição de conteúdos e de habilidades presentes e o planeamento da sua acção com o objectivo de o jogo não se tornar mero lazer” (Ribeiro *et al.*, 2009: 23).

Os jogos proporcionam sociabilidade e a aprendizagem de regras e é a partir dessas competências que se pode desenvolver um programa de educação do indivíduo. O sujeito encontra o outro no jogo ou pode utilizar um certo número de regras e ritualizar-se em função das contribuições da cultura.

Condessa (2003: 55) defende que “o tipo de prática seleccionada pelo professor para as aulas – práticas individualizadas, em pares, em pequenos grupos, em situação de jogo – condiciona a organização das tarefas de trabalho a propor, diferenciando-se em função das características das actividades e do tipo de habilidades seleccionadas.”

Os jogos promovem o relaxamento dos indivíduos em grupo e os jogos estão associados ao movimento e à acção. Estes podem propiciar o fluxo comunicativo entre desconhecidos e entre pessoas tímidas que necessitam de maior encorajamento e desenvolvem o corpo, pois este encontra-se em movimento. Esta prática “(...) possibilita o desenvolvimento da criança na linguagem, na capacidade de comunicar e de obter informação e conhecimento do “mundo” social e físico; por outro lado, o movimento é o modo de garantir o seu pleno desenvolvimento no domínio da capacidade para se exprimir, possibilitando à criança ter um papel mais activo na

construção do seu reportório”. (Condessa, 2006b: 11). Para além disso, a atividade lúdica associada à expressão físico-motora facilita a aprendizagem, promove nas crianças experiências agradáveis que se refletem na motivação do aluno, pois o prazer de aprender é encarado como veículo facilitador para a aprendizagem e domínio de competências.

O jogo, não só desempenha um papel importante na aprendizagem da criança, motivando-a, como promove, também, novas aquisições no domínio sócio afetivo, aumentando a sua autonomia, o espírito de equipa e cooperação, a capacidade de comunicar com os outros, de argumentar, de chegar a um consenso e de tomar decisões.

Em relação ao comportamento dos alunos, tal como já foi referido anteriormente, numa primeira fase da aula, verificou-se um comportamento menos adequado do que durante o segundo momento. Ao contrário do que seria de esperar de uma aula de educação física, inicialmente, os alunos não estavam tão interessados nem em constante prática e movimento, havendo até “tempos mortos”. De acordo com Siedentop citado por Condessa, Rego e Caldeira (2003: 55) «resultam, muitas vezes, não só do *portar-se mal e de situações de conflito, de agressividade, ou outras*. Advém frequentemente da desatenção e do desinteresse, manifestando-se em *comportamentos fora da tarefa*, fruto da não adesão à instrução, à actividade ou à tarefa apresentada pelo professor e determinam frequentemente o abandono ou a modificação da tarefa pelo aluno”. Verificou-se que se os alunos estavam muito tempo sem desenvolver uma atividade, ocorriam os tais comentários não apropriados. Nessa altura, a formanda ao dar-se conta deste fenómeno, mudou a estratégia, tornando as equipas mais pequenas. Ao utilizar esta nova estratégia conseguiu um melhor desenrolar da atividade, provando que, tal como preconiza Donnay e Charlie citado por Perrenoud, *et al.*, (2001), um professor deve ser capaz de: analisar as situações complexas; optar por novas estratégias de forma rápida, sem esquecer objetivos propostos inicialmente; deve escolher os meios mais adequados de acordo com os conhecimentos, técnicas e instrumentos que possui; deve também, adaptar os seus projetos, de acordo com a experiência, de forma rápida; deve analisar as suas ações de forma crítica; e por fim, deve aprender por meio desta avaliação, no decorrer da sua carreira.

Fazendo uma análise crítica e reflexiva sobre as situações que ocorreram nestas aulas, chegamos à conclusão que os alunos estavam bastante motivados para a praticá-las, para que houvesse uma melhor organização, foi importante formar equipas

mais pequenas, para que todos se sentissem envolvidos, conseguindo praticar mais exercícios. Quanto mais oportunidades o professor aproveitar para criar e vivenciar a dimensão lúdica na sala de aula, mais estará a contribuir para a promoção do desenvolvimento de competências pessoais e sociais.

A segunda situação agora reportada envolve três momentos diferentes de aulas, ocorridos em dias diferentes. A primeira situação sucedeu no bloco de português, no dia onze de outubro, a segunda no bloco de matemática, no dia doze de outubro, e a terceira no bloco destinado à área curricular de estudo do meio.

No dia onze de outubro, no bloco destinado à área curricular de português, estava programada a aprendizagem da classificação das palavras, quanto à sílaba tónica, tema este que já havia sido proposto para aquela semana. Após a formanda ter explicado o que se entende por sílabas tónicas e sílabas átonas propôs à turma um jogo denominado «o saquinho das surpresas». Neste jogo cada criança retirava uma palavra que estava colocada dentro de um ovo num saquinho. Lia-a em voz alta, localizava a sua sílaba tónica e, conseqüentemente, a(s) sílaba(s) átona(s), para, de seguida, a classificar quanto à sua acentuação (aguda, grave ou esdrúxula). Após isto o aluno completava o quadro de dupla entrada. Às 10:30 tocou a campainha, assinalando a hora do intervalo, mas como faltavam ainda cinco alunos para participarem no jogo (uma questão que comprometeu a gestão eficaz do tempo), a verdade é que ninguém quis sair da sala antes de terminar o jogo, demonstrando que o sucesso da estratégia utilizada se sobrepôs à limitação do tempo (anexo XIX).

A outra situação aqui explanada decorreu no bloco destinado à área curricular de matemática, em que a formanda, após ter explicado o que se entende por mapa e qual a sua utilidade, distribuiu por cada aluno um mapa da cidade de Ponta Delgada (anexo XX). Foi dado algum tempo para que os alunos o pudessem explorar e foi-lhes pedido que colocassem o seu nome no mapa. Depois, a formanda pediu que tentassem identificar onde se situava a sua escola. Alguns revelaram facilidade, outros nem tanto, mas com a colaboração de todos conseguiram localizar o que se pretendia: a sua escola e, ainda, o Forte de S. Brás, onde, de tarde, iriam realizar uma visita de estudo. Os alunos estavam todos empenhados em traçar o percurso que seria feito de tarde. Entendemos que esta foi uma aula muito interessante, em que se sentiu bem a motivação dos alunos, apesar de ser, também, conseqüentemente, uma aula um pouco barulhenta, pois era tal a agitação, motivação e interesse no percurso que iriam fazer que

nem deram pelo tempo passar. E assim, após tocar a campainha para a hora do almoço os alunos só estavam interessados em traçar outros percursos e procurar no mapa outros pontos de interesse, conforme podemos verificar no quadro de observação.

A última situação aqui relatada ocorreu no dia três de novembro no bloco destinado ao estudo do meio, depois dos alunos terem visualizado um filme sobre o sistema circulatório - «O corpo humano – o coração». No decorrer deste vídeo, a formanda ia fazendo breves interrupções para colocar questões aos alunos. Depois de terminar, a formanda mostrou “um aparelho” e questionou os alunos sobre se eles o conheciam. Muitos alunos já o conheciam, sabiam para que servia, mas não sabiam o nome. A formanda disse-lhes que era um estetoscópio. Depois pediu-lhes que fizessem silêncio para poderem escutar o bater dos seus corações. Como a formanda estava grávida de gémeos, a professora cooperante pediu para tentarem escutar o coração dos bebés. Por incrível que possa parecer, toda a turma fez um silêncio total e esta atividade decorreu com muita calma, pois todos queriam escutar o seu coração e o dos bebés da professora. Conseguiram respeitar os colegas, permitindo que todos ouvissem o bater dos corações (anexo XXI). Foi uma aula muito motivante, pois, no dia a seguir, quando regressaram à escola, todos os alunos só queriam falar sobre este assunto.

Como podemos constatar ao analisar as três situações, todas retratam atividades diferentes e diversificadas quanto às estratégias e aos materiais utilizados. Entende-se que é assim que deve ser e o próprio CREB (2011: 37) vem reiterar esta crença, referindo que os professores devem “diversificar e diferenciar os processos de ensino e aprendizagem (estratégias, interação pedagógica, formas de agrupamento, organização do espaço, do tempo e dos materiais)”. Devemos nas nossas intervenções procurar novas estratégias recorrendo a materiais diversificados, variados espaços e maneiras diversas de agrupar o grupo.

Entendemos que devemos, por isso, fazer uma pausa, para esclarecer o que são estratégia, inovação e motivação, conceitos recorrentes no processo de ensino/aprendizagem e, no entanto, tão complexos. Bolívar (2003) refere que a inovação educativa pertence a um conjunto de quatro termos: “mudança educativa ou curricular, reforma educativa, inovação educativa, movimento de renovação” (ibid: 50) e todos estes termos estão associados a novidade, quer seja, na forma de agir ou de pensar. Foi, com este propósito, que a formanda tentou trazer para as suas práticas letivas algo novo, provocando “suspense” com o jogo do saquinho, trazendo *realia* para a sala de aula,

com a utilização do mapa da cidade de Ponta Delgada e com o estetoscópio. Ao trazer novidades para a sala de aula pretende-se que os alunos sintam vontade e interesse em participar nas diversas atividades e, como pudemos constatar, funciona. Bolívar (2003) acrescenta, ainda, que inovar é “(...) uma forma de entender a educação e o exercício do ensino, em que existe um compromisso em fazer as coisas melhor, levar outros à prática de acções comuns, (...)” (ibid, 2003: 53) Por sua vez, inovar implica mudança, no sentido positivo, ou seja, de melhoria, salvaguardando, todavia, que “podem ocorrer inovações sem haver melhoria”. No entanto, como pudemos verificar, estes momentos trouxeram melhorias para a sala de aula, porque, no primeiro caso, os alunos queriam todos classificar a sua palavra e desta forma iam “aprendendo” sobre o conteúdo pretendido - a classificação das palavras quanto à sua acentuação. No segundo caso, a formanda trouxe um mapa que permitiu que todos pudessem traçar o trajeto da visita de estudo e assim, aprender a localizar sítios utilizando os mapas. No terceiro caso, os alunos foram confrontados com um estetoscópio, o que lhes permitiu efetivamente escutar o seu coração e dos bebés na barriga da professora (uma atividade que, embora não planificada, se revelou extremamente profícua, confirmando toda a teoria que lhes fora apresentada na animação visualizada.

Refere, ainda, Bolívar (2003: 54) que “(...) a mudança educativa costuma implicar uma proposta intencional ou planificada, uma alteração das práticas vigentes e a percepção de determinado grau de novidade por parte dos potenciais afectados (...)”. Na verdade, Foram programadas variadas experiências de aprendizagem sem perder de vista o fim proposto, neste caso, o desenvolvimento das várias competências visadas nas sequências de aprendizagem. Ocorre referir que foram tomadas em conta, algumas das metodologias e estratégias de ensino a utilizar que melhor se adaptam à turma, pois o processo de ensino é como uma sequência de atividades do professor e dos alunos, tendo em vista a assimilação de conhecimentos e habilidades. Ao diversificar as estratégias de aprendizagem pretende-se que «os alunos não só aprendam procedimentos de aprendizagem, como também façam deles um uso estratégico, adequado à situação, tornando-se clara a necessidade de realizar uma análise pormenorizada precisamente dos diferentes procedimentos que iremos ensinar aos alunos». (Font, 2007: 171)

Importa ressaltar que estas atividades envolveram uma componente lúdica, pois, como já foi referido, a atividade lúdica tem múltiplas vantagens para o desenvolvimento

integral da criança, a vários níveis: motor, cognitivo e social. Acreditamos que as atividades lúdicas facilitam a aprendizagem, promovem nas crianças experiências agradáveis que se refletem na motivação do aluno, pois o prazer de aprender é encarado como veículo facilitador para a aprendizagem e o domínio de competências, afinal brincar é uma das atividades que mais divertem e dão prazer ao ser humano.

As atividades aqui mencionadas decorreram bem e demonstram o quanto é motivante dar aulas, quando há entusiasmo e um claro aproveitamento por parte dos alunos. Se refletirmos sobre as razões deste sucesso, chegamos facilmente à conclusão de que este êxito não se deveu apenas aos temas interessantes, mas, também e sobretudo, às estratégias que foram utilizadas, em que se denota a preocupação pela diversificação, pela aproximação à realidade e pela presença de atividades lúdicas. A isso acrescenta-se um educador/professor que esteja atento, pronto a agir e disposto a mudar de estratégias, quando notar que as que havia programado, já não estão a resultar. Temos, então, sucesso garantido!

7. Análise dos espaços lúdicos em Contexto Educativo – estágio pedagógico

No decorrer da PES I e PES II, foram entregues aos educadores e professores alguns questionários (anexo III), cujo objetivo principal era conhecer o seu parecer sobre a atividade lúdica e como desenvolvem a atividade lúdica nas suas salas de aulas, tanto a nível do pré-escolar como do 1.º ciclo do ensino básico. Inicialmente, seriam entregues apenas questionários nas escolas de estágio, ou seja, escola EB1/JI de Matriz e EB1/JI de Santa Clara, mas como houve uma fraca participação dos profissionais destas escolas, a formanda recorreu a outras escolas do concelho.

Foram ainda inquiridos os pais/encarregados de educação com o intuito de obter um pré conhecimento das aprendizagens das crianças e do seu envolvimento na vida escolar dos seus educando. Foram entregues trinta e nove questionários (anexo IV), vinte no pré-escolar e dezanove no 1.º ciclo do ensino básico. Deste universo tivemos uma retoma de dezasseis no pré-escolar e quinze no 1.º ciclo, ou seja, trinta e um docentes devolveram os questionários devidamente preenchidos.

De seguida, iremos apresentar e analisar as respostas dadas primeiro pelos educadores/ professores e depois pelos pais/ encarregados de educação recorrendo à apresentação gráfica das respostas dadas à análise de conteúdo das respostas abertas.

7.1. A opinião dos educadores/professores do 1.º CEB sobre a importância da atividade lúdica e dos espaços que lhes são reservados na sala de aulas

Depois de procedermos a uma análise cuidada das respostas dadas aos inquéritos por questionário destinados às educadoras/professores, verificámos que, na resposta à questão: “Qual a importância que para si a atividade lúdica tem no desenvolvimento e aprendizagem das crianças da sua turma?”, todos foram unânimes em afirmar que a atividade lúdica tem muita importância no desenvolvimento das crianças. Quanto à questão seguinte: “Porquê?” Verificámos que, também, foram unânimes em responder que esta facilita a aquisição das aprendizagens e de novos conteúdos e, por sua vez, a criança aprende através da brincadeira. Conforme podemos verificar, em algumas respostas dadas: *“Porque motiva os alunos para a aprendizagem”* (Prof26, 2011); *“Porque nessa faixa etária a parte lúdica da aula torna-se mais motivante”* (Prof20; 2011); *“Porque através desta podemos introduzir novas aprendizagens e conteúdos”* (Educ2; 2010); *“Facilita a aquisição das aprendizagens”* (Educ1; 2010); *“A criança fica mais predisposta a realizar aprendizagens”* (professora15; 2010); *“Porque promove a cooperação, a interajuda, o respeito mútuo e a socialização”* (Prof24; 2011).

No questionário foi colocada a questão: “Em que domínios/áreas de aprendizagens recorre à atividade lúdica?” E todas as educadoras que responderam que recorrem a este tipo de atividade em todos os domínios das várias áreas de conteúdos. As professoras do 1.º ciclo responderam que recorrem mais à atividade lúdica na área da matemática, seguindo-se o estudo do meio, depois com o mesmo número de respostas a área de educação física e de português e, por fim, aparece a área de expressão dramática e expressão plástica, mais lúdicas por natureza.

Quando à questão, se “[r]ecorre à organização do espaço lúdico para implementar novos conhecimentos às crianças da sua turma?” podemos visualizar a distribuição das respostas dispostas na figura do gráfico 1.

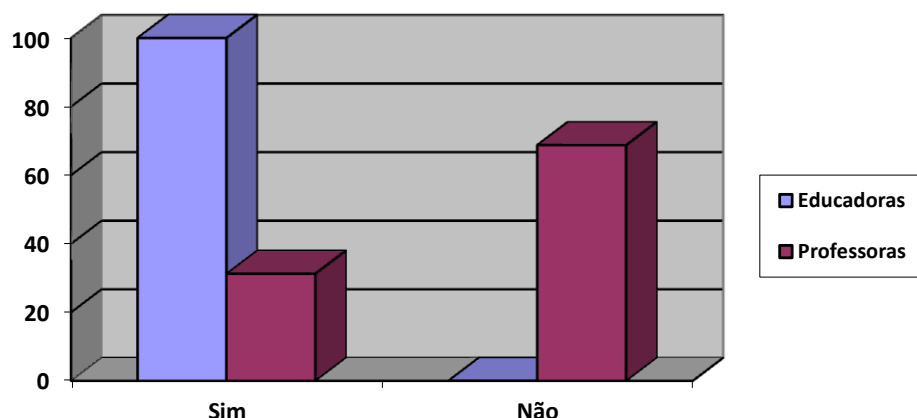


Gráfico 1 – Questão: Recorre à organização do espaço lúdico para implementar novos conhecimentos às crianças da sua turma?

Ao analisarmos este gráfico, verificamos que as educadoras recorrem ao espaço lúdico para implementar novos conhecimentos, enquanto a maioria das professoras inquiridas não recorrem ao espaço lúdico para implementar novos conhecimentos.

Relativamente aos que responderam sobre como costumam implementar estes conhecimentos, quase todos responderam com a implementação de jogos ou atividades lúdicas livres, eis algumas resposta que deram: “*Reorganizando o espaço e implementando jogos ou actividades autónomas livres*” (Educ1; 2010); “*Consoante a actividade lúdica adapto o espaço*” (Prof20; 2011); “*Afixando novos cartazes temáticos e decoração*” (Prof26; 2011); “*Cantinho do conto e dramatização*” (Prof11; 2010).

Perguntou-se, de seguida, quais os espaços lúdicos preferenciais dos alunos e obtivemos o seguinte resultado:

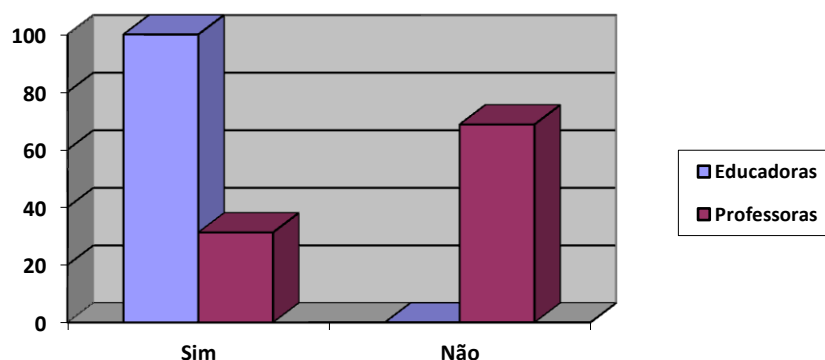


Gráfico 2 – Questão: Os alunos têm espaços lúdicos preferenciais?

Ao analisar o gráfico 2, verificamos que as respostas são basicamente as mesmas da questão da organização dos espaços lúdicos, as educadoras responderam todas que os alunos têm espaços preferenciais e estes são os jogos de computadores, área da casinha, biblioteca, jogos de mesa e garagem.

Quanto às salas de aulas estarem devidamente equipadas com os materiais para o desenvolvimento das atividades lúdicas, nas diferentes áreas de aprendizagens, todos os educadores/professores inquiridos foram unânimes em afirmar que não estão devidamente equipadas.

Sobre a ordenação apresentada dos materiais que mais beneficiam o desenvolvimento da(s) criança(s) nas área de aprendizagens, a grande maioria colocou o jogos/material didático para computadores em primeiro lugar, depois, enunciou os livros de histórias e semelhantes, de seguida, os blocos lógico-matemáticos, posteriormente, os puzzles e os legos, com o mesmo número de respostas, seguindo-se a plasticina, depois as tintas e o papel de cenário, com uma percentagem de diferença mínima para os material de reciclagem, as bolas e as cordas para saltar com igual número de respostas e, por fim, quanto aos materiais que beneficiam o desenvolvimento das crianças aparecem os origamis.

Quanto a recorrerem ao jogo para implementar novos conhecimentos e a aplicação de conhecimentos já adquiridos a novas situações, todos responderam afirmativamente, mas quanto a recorrer ao jogo para consolidar os conhecimentos já adquiridos e à aquisição de competências transversais – educação para a cidadania, nomeadamente – as respostas variam entre sim e não, havendo uma maior percentagem que respondeu afirmativamente (84,61%) e apenas 15,38% que disseram não.

Relativamente, ao currículo do 1.º ciclo (questão exclusiva para as professoras), questionadas sobre a gestão dos momentos dedicados às diferentes áreas de expressão, algumas inquiridas responderam que organizavam de acordo com a matriz curricular do 1.º ciclo na Região Autónoma e uma professora (prof11, 2010) acrescentou que o fazia de acordo “com a necessidade que tenho para continuar o desenvolvimento de um tema da área de português, matemática e estudo do meio”.

Comparativamente à questão colocada “[q]ue estratégias adota para melhorar essa(s) área(s) lúdicas?” importa referir algumas das questões dadas pelos inquiridos “Adoto o trabalho a pares, de grupo porque também vão desenvolver a cooperação, a tolerância e o respeito pelo outro” (Prof22; 2011); “muita criatividade sem descorar o

objetivo final” (Educ6:2010); “*Modifico a organização do espaço e dos grupos de trabalho*” (Prof25; 2011); “*Divido a grupos sempre diferentes*” (Prof8; 2010); “*Criando, juntamente com as crianças, novos materiais para os espaços lúdicos e adquirindo novos materiais*” (Educ21; 2011).

Analogamente, colocou-se a questão se sentiam que os alunos “...aderem a este tipo de aprendizagem?” Todas as inquiridas foram unânimes em afirmar que sim, que os alunos aderem a este tipo de aprendizagem porque “*o trabalho em grupo motiva os alunos para a aprendizagem*” (Prof24, 2011); “*são atividades motivadoras e apelativas*” (Educ18, 2011); “*as crianças adoram competir e esforçam-se por responder para poderem ganhar o jogo*” (Prof5, 2010); “*porque os motiva e aprendem divertindo-se*” (Prof11, 2010).

Questionámos, ainda, as educadoras/professoras se “[r]ecorrem a outros espaços, dentro ou fora da sala, para implementar outras áreas da atividade lúdica?” E a grande maioria respondeu que sim, tendo sido mencionados locais como “*campo de jogos*”; “*polivalente*”; “*recreio*” e “*ludoteca*”.

Quanto a outras questões, nomeadamente, sobre o nível de importância que atribuíam à educação dos seus alunos, sobre o espaço da escola (exterior e interior) e sobre a qualidade do mesmo a grande maioria dos inquiridos classificou-as como muito importantes e importantes. Relativamente à existência na sala de aula de várias áreas de atividades/aprendizagens lúdicas, a grande maioria dos educadores/ professores classificou como muito importante e/ou importante a sua existência. Quanto à participação dos encarregados de educação na educação dos seus educandos a maioria classificou-a como importante.

Em síntese, pudemos verificar que todos os inquiridos consideram a atividade lúdica muito importante e que esta tem potencialidades para desenvolver múltiplas competências nos alunos, tal como nos refere a literatura da especialidade e da qual já demos nota, na primeira parte deste documento. Pudemos, também verificar que tanto os professores, como os educadores consideram que as salas de aulas não estão devidamente equipadas para que se possa implementar mais atividades lúdicas. Por sua vez, averiguámos que tanto os educadores como os professores recorrem muito ao jogo para implementar novos conhecimentos e aplica-los, mas pouco como forma de consolidação dos conhecimentos já adquiridos.

Apurámos que a diferença mais significativa ocorreu na resposta dada à questão sobre os espaços lúdicos nas salas de aulas. Conferimos que todos os educadores inquiridos recorrem aos espaços lúdicos, nas salas de aulas, para implementar novos conhecimentos, enquanto as respostas dos professores do 1.º CEB variou. Verificámos uma percentagem maior (68,75%) de professores que não recorrem ao espaço lúdico para a aquisição de novos conhecimentos.

7.2 A opinião dos pais/encarregados sobre a importância da atividade lúdica e dos espaços que lhes são reservados na sala de aulas

No decorrer do estágio pedagógico, PES I e PES II, foram ainda inquiridos os pais/encarregados de educação com o intuito de obtermos um pré conhecimento das aprendizagens das crianças e do seu envolvimento na vida escolar dos seus educandos. Ao analisarmos a perceção dos pais/encarregados de educação, relativamente à importância que a educação pré-escolar, aferimos que a sua opinião foi consensual ao reiterar que esta tem muita importância. Em sequência desta pergunta, colocou-se as questões: «Considera importante o envolvimento da família na escola? Em que medida?» A grande maioria respondeu que sim que “*é muito importante*”, apenas um pai/encarregado de educação não respondeu a esta questão. Quanto ao seu envolvimento na escola os inquiridos, de uma forma geral, responderam que é uma forma de acompanhar a vida escolar dos seus educandos e o envolvimento da família é muito importante no processo educativo da criança, conforme podemos averiguar nestas duas respostas dadas “*Na medida em que a família fica a par do que se passa na escola e passa a dar a sua opinião sobre algum assunto que seja importante relacionado com o seu filho*” (EEPré-Esc16, 2010); “*o envolvimento da família na escola é essencial e determinante para um bom aproveitamento escolar da criança*” (EE1ºC28, 2011).

O gráfico abaixo refere-se ao envolvimento dos pais/encarregados de educação nas atividades dos seus educandos. Relativamente à questão se tem por hábito envolver-se nas atividades escolares do seu educando?

Podemos averiguar, nos quadros abaixo, o parecer dos inquiridos referente ao seu envolvimento dos pais/encarregados de educação na educação pré-escolar do seu educando.

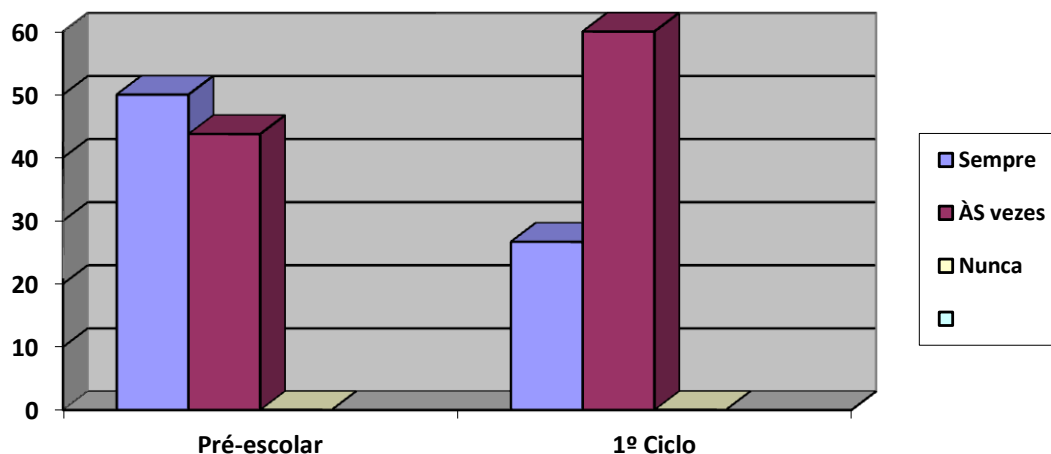


Gráfico 1 – Questão: Tem por hábito envolver-se nas atividades escolares do seu educando?

No que se refere ao pré-escolar, podemos verificar que a maioria dos inquiridos envolve-se sempre nas atividades relacionadas com o seu educando, enquanto, no 1.º ciclo, o seu envolvimento acontece, apenas, algumas vezes.

Os pais/encarregados de educação do pré-escolar responderam que costumam envolver-se nas atividades letivas dos seus educando, dando como exemplos, a sua colaboração, na altura do carnaval, com a confeção da indumentária; as questões que colocam rotineiramente sobre o que aprenderam durante o dia de aulas; o fornecimento de algum material que seja solicitado pelos educadores/professoras; muitos deles salvaguardaram que não participam mais porque as suas vidas profissionais não o permitem. Quanto ao 1.º ciclo os inquiridos costumam envolver-se quando lhe é pedido e seja possível, particularmente, em; festas escolares e na realização dos TPC. Todos os pais foram unânimes em afirmar que têm conhecimento do tipo de atividade que se realiza na escola.

Tal como refere Zabalza (1994: 35), é necessário deter uma visão global do panorama do ensino, tanto do “(...) espaço físico e pessoal da sua própria aula e dos seus alunos”, para que a sua atuação profissional tenha sentido e decorra com sucesso. É, pois, muito importante a colaboração dos pais na vida escolar dos seus filhos, para que possa garantir a qualidade de educação dos seus educandos e uma maior participação dos pais repercute-se muito favoravelmente no trabalho dos seus filhos.

Na *Constituição da República Portuguesa* é referida a cooperação e a importância da participação dos pais na educação dos seus filhos, art.º 67, alínea c), pois a educação dos filhos é um objetivo tanto da família como da escola e deve ser considerada como

uma responsabilidade partilhada. As OCEPE (1997: 16), alínea i) ditam que todo o educador/professor deve “incentivar a participação das famílias no processo educativo” e foi com este propósito que tentamos perceber até que ponto a família se envolve no processo ensino/aprendizagem do seu educando.

Relativamente à temática em foco, a atividade lúdica, foram igualmente colocadas algumas questões aos pais/encarregados de educação quanto a esta matéria. Verificámos o que nos disseram os inquiridos em relação a questões relacionadas com a importância atribuída a várias questões, nomeadamente, existir várias áreas de atividades/aprendizagem lúdica na sala e as respostas variam entre muito importante, importante e pouco importante, conforme podemos verificar, observando os gráficos abaixo apresentados.

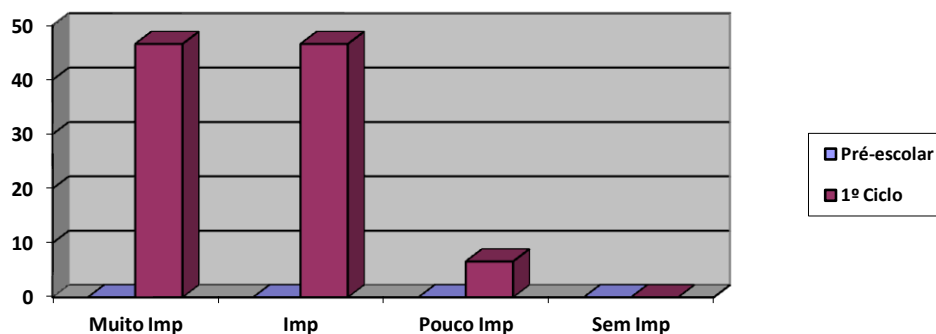


Gráfico 2 – Questão: Existirem várias áreas de atividade/aprendizagens lúdicas na sala.

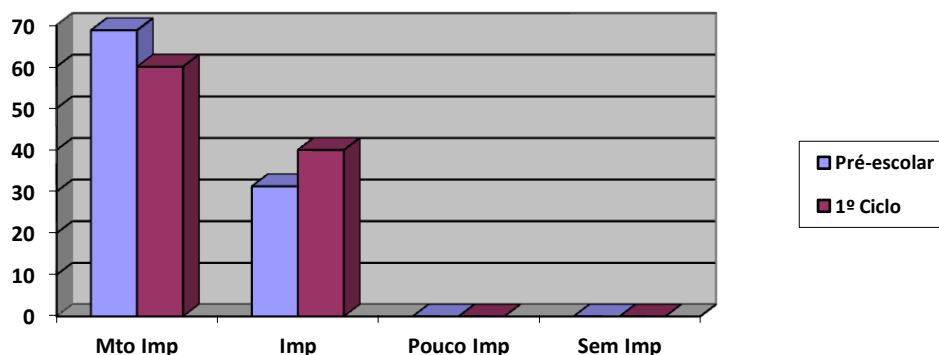


Gráfico 3 - Questão: Conhecer as brincadeiras/actividades do seu educando dentro da sala de aula.

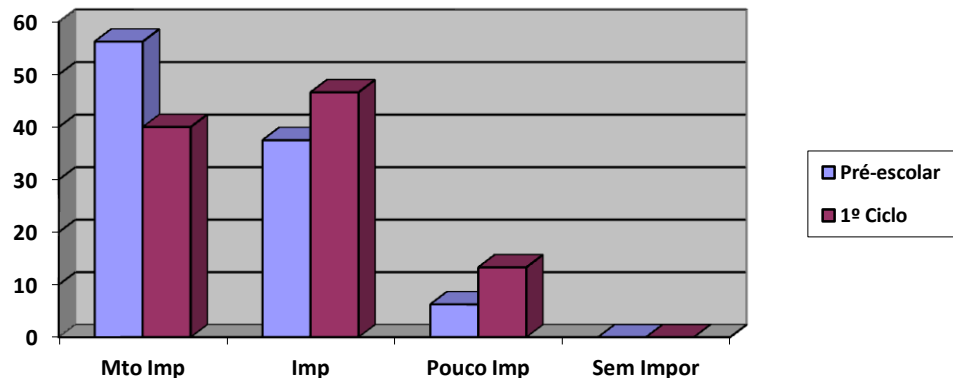


Gráfico 4 - Questão: Ter possibilidade de se envolver nas brincadeiras/atividades do seu educando.

Analisando os gráficos acima (gráfico 2, 3 e 4), constatamos que os pais no pré-escolar dão mais importância aos espaços lúdicos nas salas de aulas, questionando-nos se não será porque a organização do espaço nas salas do pré-escolar esteja definida por áreas específicas (área da biblioteca, área da garagem, etc), o que já não se verifica no 1.º ciclo. Pessanha (2001), todavia, advoga que é necessário conceber novos espaços pedagógicos nas nossas salas de aulas, tanto a nível do pré-escolar como do 1.º ciclo, de forma a proporcionar diversos tipos de atividades lúdicas e desenvolver conhecimentos já adquiridos.

Relativamente às questões colocada aos pais/encarregados de educação acerca do espaço, interior e exterior, na escola do seu educando ser o ideal, a grande maioria consideram que é muito importante e importante.

Em síntese, averiguamos que os pais inquiridos se envolvem nas atividades lúdicas dos seus educandos, tanto no ensino pré-escolar como no 1.º ciclo, mas comparando, notámos que os pais/encarregados inquiridos do pré-escolar envolvem-se mais nas atividades escolares do que os do 1.º CEB. No pré-escolar obtivemos uma percentagem de 50%, na resposta sempre e 43,75%, na resposta às vezes; enquanto no 1.º ciclo 60% dos inquiridos responderam sempre e 26,66% às vezes, perfazendo uma menor percentagem de envolvimento (86,66%) do que os do pré-escolar (com um total

de 93,75%). Todavia, verificámos que no universo de pais do 1.º ciclo a percentagem foi maior na resposta sempre.

7.3 Características e as potencialidades das atividades e espaços lúdicos: refletir as atividades do estágio para propor melhores práticas

No decorrer do estágio pedagógico, tanto no pré-escolar como no 1.º ciclo, tentou-se implementar variadas atividades envolvendo, sempre que possível, uma componente lúdica, pois cremos que esta traz múltiplas vantagens para o desenvolvimento da criança tanto a nível motor, cognitivo e social, conforme referimos na fundamentação teórica, deste documento. Relativamente ao parecer dos inquiridos (educadores, professores e encarregados de educação), concluímos que todos foram unânimes em afirmar que a atividade lúdica tem muita importância no desenvolvimento das crianças, porque facilita a aquisição das aprendizagens e de novos conteúdos e, por sua vez, a criança aprende através da brincadeira, aprende de forma divertida.

No decorrer das várias práticas, pudemos verificar nós mesmos que as crianças se envolvem com mais atenção e entusiasmo nas aprendizagens que envolvem a componente lúdica, tal como verificamos nos exemplos descritos neste documento.

Relativamente aos espaços lúdicos, pudemos constatar, ao analisarmos os questionários das educadores/professores que é mais fácil recorrer aos espaços lúdicos no ensino pré-escolar para implementar novos conhecimentos do que nos do 1.º ciclo do Ensino Básico, pois facilmente, podemos aproveitar os espaços existentes, nas salas do pré-escolar, para criar um jogo, como por exemplo, no decorrer da PES I, quando recorremos à área da casinha, onde os alunos elaboraram os seus bolinhos para levarem como prenda de Páscoa, uma atividade que permitiu desenvolver, junto das crianças, algumas noções básicas da área da matemática (como por exemplo, a da quantidade).

No decorrer da PES I, implementou-se novas áreas, juntando às já existentes na sala de atividades a área da jardinagem, a área da dramatização e a área dos animais. Por exemplo, na área de jardinagem, desenvolveram-se competências e transmitiram-se conhecimentos relacionados com os seres vivos vegetais, as suas necessidades e particularidades, bem como apelou-se à responsabilização das crianças, concretizando a transversalidade da educação para a cidadania.

Na nossa opinião, consideramos que é mais fácil, tal como os profissionais inquiridos, recorrer aos espaços lúdicos das salas do pré-escolar, devido à forma como geralmente estão estruturadas. Estas estão organizadas por áreas, em que a criança cria as suas próprias brincadeiras e desta forma entra no mundo do adulto, aprende sobre o meio que a envolve e sobre variados assuntos, adquirindo, assim, novos conhecimentos. Enquanto as salas do 1.º ciclo estão estruturadas de forma completamente diferente. Ao entrar nas salas do 1.º ciclo do Ensino Básico, o que ressalta à vista são as secretárias dos alunos e o(s) quadro(s).

Outro aspeto que contribuiu para que seja mais fácil recorrer aos espaços lúdicos no pré-escolar deve-se ao modo como os programas são apresentados. No pré-escolar, temos as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, e com elas formamos os nossos próprios programas e a nossa própria calendarização, levando mais tempo numa ou noutra temática. Podemos elaborar múltiplas atividades lúdicas envolvendo mais materiais didáticos, muitas vezes criados pelos próprios alunos.

No que concerne, ao 1.º ciclo, sentimos uma maior limitação neste aspeto, porque os professores têm programas rigorosos a cumprir. Muitos profissionais defendem que são demasiado extensos e são elaborados pelo Ministério de Educação, aos quais juntamos os documentos emanados pela Secretaria Regional da Educação e uma calendarização, igualmente rigorosa, a cumprir, em que no final do ciclo os alunos são sujeitos a exames finais de ciclo. Sendo verdade que não podemos desenvolver atividades muito “extensivas”, isso não quer dizer, que não possamos ser criativos, integrando, sempre que possível, atividades lúdicas, que os nossos alunos gostam, e assim, desenvolver novas competências de forma agradável. Tal como refere o CREB (2011), os professores necessitam e devem criar materiais diversificados e com qualidade para que os professores “possam trabalhar, de forma integrada, flexível e inovadora” (*ibid*; 2011: 38), tanto nos temas transversais assim como nas competências-chave. Neste sentido, o CREB veio orientar os professores para o modo como devem elaborar estes materiais.

Tal como os professores inquiridos, também no decorrer da PES II, recorremos ao jogo para implementar novos conhecimentos e para consolidar novos conhecimentos. Verificámos que os alunos sentem um maior interesse em participar nestas atividades e que se consegue garantir um maior sucesso nas aprendizagens. Como por exemplo, nas atividades descritas neste documento, no ponto 6.6.1. Estas refletem um maior empenho

por parte dos alunos, bem como um entusiasmo genuíno. Parafraseando Nóvoa “O incremento de experiências inovadoras e a sua disseminação podem revelar-se extremamente úteis e consolidar práticas diferenciadas” (*ibid*; 1995: 29).

Quanto aos espaços lúdicos, verificámos que foi muito mais difícil, para não dizer, praticamente impossível conseguir criar um novo espaço na sala da PES II. Esta limitação deveu-se, principalmente, à calendarização abranger um intervalo de tempo muito curto e, também, à falta de continuidade das atividades e ao facto do programa ser extenso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste último ponto, procurámos fazer um balanço de todo o nosso percurso no decorrer das práticas pedagógicas ou estágio e das unidades curriculares de Prática Educativa Supervisionada I e Prática Educativa Supervisionada II.

Este documento procurou, em primeiro lugar, revelar o nosso potencial reflexivo e crítico, e relatar algumas práticas vivenciadas no decorrer do estágio. Esta tarefa não se afigurou fácil, pois é muito difícil descrever aquilo que vivemos, sentimos e pensamos em determinados momentos da nossa prática, uma altura tão complexa e exigente da nossa formação profissional.

Ao selecionarmos uma temática para este relatório de estágio, enveredamos, sem dúvidas, pela atividade lúdica, pois considerámo-la uma área extremamente interessante e rica. A partir da análise do brincar e do jogar, podemos ajudar as crianças a desenvolverem de forma mais eficaz as aprendizagens escolares. Acreditamos que o recurso à atividade lúdica, permite ao educador/professor do 1.º ciclo facilitar o desenvolvimento, a aquisição e consolidação de novas competências e de novos conhecimentos, ao mesmo tempo que promove atitudes e interações profícuas, independentemente do nível de ensino. Importa referir que foi muito difícil selecionar algumas das atividades decorridas, tanto na PES I como na PES II, porque ao refletir sobre elas observámos que, na sua grande maioria, envolviam uma componente lúdica.

Inicialmente, tínhamos a convicção que seria muito mais difícil desenvolver atividade lúdicas no 1.º ciclo, mas, no decorrer da ação, verificámos que é tão fácil e motivador para a educação na infância desenvolver atividades que envolvam uma componente lúdica quer ao nível do pré-escolar quer ao nível do 1.º ciclo do ensino básico.

Um dos objetivos propostos para este trabalho era averiguar quais os benefícios que a atividade lúdica acarreta para as aprendizagens, tanto para o ensino pré-escolar, como para o 1.º ciclo do ensino básico. Concluímos que, ao desenvolver atividades lúdicas, nas salas de aulas, promovemos a concentração e a motivação para aprender. Concluímos, também, que, ao nível do 1.º ciclo, torna-se mais difícil implementar novas áreas nas salas de aula, devido ao calendário e ao programa ser mais rígido e bastante extenso. Este facto foi, de certa forma, comprovado nas diferentes situações de prática educativa do estágio, tanto no pré-escolar como no 1º ciclo. Verificámos que, ao recorrer a atividades lúdicas, o educador/professor proporcionou divertimento à criança;

criou ambientes acolhedores e divertidos; criou algum suspense; desenvolveu jogos para consolidar novos conhecimentos; implementou novas áreas lúdicas que foram essenciais para desenvolver algumas competências em determinados alunos. Desta forma, consideramos que os objetivos propostos relativos à temática inicial foram atingidos.

Outros objetivos não foram totalmente verificados, porque, como já foi referido, houve por vezes uma “quebra” na nossa ação pedagógica devido à calendarização proposta, algo que se refletiu na aquisição de competências pelos alunos. Podíamos argumentar sobre o modelo de estágio presentemente legislado, mas isso levar-nos-ia a uma reflexão demasiado longa e pouco consensual. É este o modelo que temos e, como qualquer outro, apresenta limitações. A forma como o tempo está organizado é aquela que consideramos constranger mais o desenvolvimento de competências junto dos formandos.

Ao escolher a atividade lúdica, tal como já foi referido neste documento, tendo em conta que esta proporciona múltiplas potencialidades pedagógicas no desenvolvimento e na aprendizagem da criança, julgamos ter conseguido verificar os benefícios que a atividade lúdica acarreta para o ensino/aprendizagens, tanto no ensino pré-escolar como no 1.º ciclo.

No decorrer da PES I e da PES II, tentámos apurar e compreender as perceções dos educadores, professores e encarregados de educação das turmas envolvidas nos nossos núcleos de estágio, com o intuito de obtermos um pré conhecimento sobre a conceção da família sobre o recurso às atividades lúdicas para a(s) aprendizagem(ens) dos seus filhos e as condições em que educadores e professores recorrem às atividades lúdicas como auxiliares de aprendizagem, dentro e fora da sala de aula. Fazendo uma síntese dos dados recolhidos, verificámos que os inquiridos valorizam a atividade lúdica e consideram que esta acarreta múltiplos contributos para o desenvolvimento da criança, mas quanto à sua aplicação, nas salas de aula, constatámos que os educadores recorrem mais a este tipo de atividade e aos espaços lúdicos existentes nas salas do que os professores. Paralelamente, analisando os questionários, concluímos que os pais dos alunos do pré-escolar, se envolvem mais nas atividade lúdicas dos seus educandos.

Foi importante conhecermos o parecer dos educadores, professores e encarregados de educação sobre a temática em análise, porém é igualmente necessário refletir sobre o nosso próprio percurso de formação.

Este documento começa por abordar alguns pontos que consideramos importantes no decorrer da nossa formação. Iniciámos relatando o papel do educador/professor, a criança e a atividade lúdica. Para consolidar estas grandes temáticas, procurou-se saber o que a literatura da especialidade refere.

O estágio pedagógico é uma formação de carácter obrigatório para a obtenção da nossa profissionalização, nele tentamos consolidar tudo aquilo que aprendemos e pôr em prática o que aprendemos. Concluímos que, no momento de estágio, fomos crescendo, mas reiteramos que o calendário não foi o ideal. Esta caminhada foi muita intensa e árdua, tendo sempre como objetivo alcançar a perfeição. Citando Perrenoud, “(...) a formação inicial por mais adequada e completa que fosse, nunca conferiria ao futuro professor *todas as competências* necessárias ao desenvolvimento da docência.” Por esta razão, sabemos que iremos, sempre, ao longo da nossa carreira profissional, procurar melhorar com vista a sermos melhores educadores/professores.

Este processo permitiu-nos criar laços afetivos tanto com as crianças como com os profissionais envolvidos nesta caminhada. Esta ligação foi muito importante, porque facilitou a reflexão quer em conjunto quer individual. O objetivo primário era melhorar o nosso desempenho para que assim pudéssemos comprovar ser bons professores, mas por detrás deste outro mais nobre se escondia, o de contribuirmos para uma melhor formação das crianças que conosco interagiram. Tal como nos refere Cavaco (1991: 162) conseguimos aperfeiçoar “(...) num processo de socialização centrado na escola, tanto através da apropriação de competências profissionais, como pela interiorização de normas e valores que regulam a actividade e o desempenho do papel do professor”.

O professor tem de ser permanentemente reflexivo com o intuito de melhorar a sua ação. Tal como nos refere Viana e Silva (2000: 177) “(...) é reflectindo sobre a própria experiência que se atinge um melhor e maior profissionalismo.”

Ao iniciarmos a nossa prática profissional havia a preocupação e o receio naturais de não conseguirmos controlar a turma e cumprir os conteúdos pretendidos, mas, no decorrer das práticas, estes receios foram sendo minorizados e ultrapassados.

Assim, ao concluir este documento, estamos perfeitamente conscientes de que este processo formativo não está terminado, pelo contrário, este é um processo longo, contínuo e reflexivo que agora se inicia, verdadeiramente, pois preparamo-nos para abraçar a difícil carreira docente. O principal objetivo, todavia, foi alcançado, pois

permitiu-nos ir crescendo e enriquecendo a nossa experiência e formação na esperança de nos tornarmos profissionais cada vez mais competentes e dignos da responsabilidade de educar/ensinar as futuras gerações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Alarcão, I. e Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualve: Edições Pedago, Lda.
2. Alarcão, I. e Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. 2ª Edição. Coimbra: Livraria Almedina.
3. Alonso, L. e Roldão, M. (coordenação) (2005) *Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo Profissão*. Coimbra: Edições Almedina, SA.
4. Amos, W. e Orem, R. (1968). *Mestres, Alunos e Disciplina*. Porto: Livraria Civilização.
5. Arends, R. I. (1999). *Aprender a ensinar*. Amadora: Editora McGraw-Hill de Portugal.
6. Azevedo, M. C. (2009). Educação e Formação de professores: Horizontes de desenvolvimento integral e cidadania. In Medeiros, M. O. (Coord.). *Educação, Cultura(s) e Cidadania* (pp. 29-48). Porto: Edições Afrontamento.
7. Baillauqués, S. (2001). Trabalho das representações na Formação dos Professores. In Paquay, L, Perrenoud, P. Altet, M e Charlier, É. (Org.) *Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais Competências?* (pp.37- 54). 2ª Edição. Porto Alegre: Artmed Editora.
8. Barros, M. G. e Palhares, P. (1997). *Emergência da Matemática no Jardim-de-Infância*. Porto: Porto Editora.
9. Beltrão, L. e Nascimento, H. (2000). *O Desafio da Cidadania na Escola*. Lisboa: Editorial Presença.
10. Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as Escolas*. 1º Edição. Porto: ASA Editores.
11. Brougère, G. (2002). A Criança e a Cultura Lúdica. In, Kishimoto, T. (Org.). *O Brincar e as suas Teorias*, pp: 19-32. Brasil: Thomson Ed.
12. Castro, G. (2009). Imaginando, Imaginando, Cá vamos Brincando. In Condessa, I. (Org.) *(Re)Aprender a Brincar. Da especialidade à diversidade*. (pp. 95-102). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

13. Cavaco, M. H. (1991). Ofício do Professor: O tempo e as Mudanças. In Nóvoa, A. *Profissão Professor* (pp. 155-191). Porto: Porto Editora.
14. Chateau, J. (1961). *A criança e o Jogo*. 1ª edição. Coimbra: Atlântida.
15. Condessa, I. (2006a). O Movimento Criativo. In Castro, G. e Carvalho, M. (Coord.). *A Criatividade na Educação* (pp. 37-52). Ponta Delgada: Universidade dos Açores. Centro de Estudos Filosóficos.
16. Condessa, I. (2006b). Os ambientes facilitadores de aprendizagem na Educação Física Infantil. In Cinergis (Revista do Departamento de Educação Física e Saúde da Universidade de Santa Cruz do Sul), vol. 7, nº1. (pp. 9-28). Santa Cruz do Sul: UNISC.
17. Condessa, I. (2009). A Educação Física na infância. Aprender: a brincar e a praticar. In Condessa, I. (Org.) *(Re)Aprender a Brincar. Da especialidade à diversidade*. (pp. 37-49). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
18. Condessa, I. C., Rego, I E. e Caldeira, S. N. (s/d). *A indisciplina nas Aulas de Educação Física – Um Estudo nas Escolas dos Açores*. Açores: Direcção Regional de Educação Física e Desporto da Região Autónoma dos Açores e Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores.
19. Condessa, I. & Fialho, A. (2010). *(Re)Aprender a Brincar. Na barca do Pirata*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
20. Correia, A. C. L. (2000). Da gramática explícita à gramática implícita das propostas de gestão curricular no ensino básico. In Pacheco, J. A., Morgado, J. C. e Viana, I. C. (Org.) *Políticas curriculares: caminhos da flexibilização e integração*. (pp. 111-116). Minho: Centro de Estudos em educação e Psicologia Universidade do Minho.
21. Cró, M.. (1998). Para uma formação adequada aos Educadores/Professores. In M. Cró. *Formação Inicial e Continua de Educadores/Professores, Estratégias de Intervenção*, pp: 41-66. Porto: Porto Editora, Lda.
22. Cunha, A. C. (2000). A educação física e o “projecto da regra natural”. In Pacheco, J. A., Morgado, J. C. e Viana, I. C. (Org.) *Políticas curriculares: caminhos da flexibilização e integração*. (pp. 207-214). Minho: Centro de Estudos em educação e Psicologia Universidade do Minho.

23. Cunha, C. (2009). As Brincadeiras ou a Verdade Existencial. In Condessa, I. (Org.) *(Re)Aprender a Brincar. Da especialidade à diversidade*. (pp. 85-91). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
24. Damião, M. H. (1996). *De aluno a professor*. Coimbra: Livraria Minerva Editora.
25. De Rossi, V. L. S. (2000). A gestão do Currículo no tempo flexível: uma reflexão inicial. In Pacheco, J. A., Morgado, J. C. e Viana, I. C. (Org.) *Políticas curriculares: caminhos da flexibilização e integração*. (pp. 147-154). Minho: Centro de Estudos em educação e Psicologia Universidade do Minho.
26. Debortoli et al. (2008). *Infâncias na Metrópole*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
27. Edwards, C. et al. (1999). *As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: ARTMED.
28. Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes*. Porto: Porto Editora.
29. Font, C. M. (2007). *Estratégias de ensino e aprendizagem*. Porto: Edições Asa.
30. Formosinho, J. O. (1998). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto Infância. In Formosinho, J. O. (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (pp. 51-92). 2ª Edição. Porto: Porto Editora.
31. Fosnot, C.T. (1999). *Construtivismo e Educação. Teorias, Perspectivas e Práticas*. Lisboa: Ed. Instituto Piaget.
32. Freire, P. (2010). *Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
33. Furtado, N. (2011). *As potencialidades didácticas das actividades da área das expressões (artística e físico-motora) na escola de Jardim-de-infância/1º Ciclo do Ensino Básico*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores/Departamento de Ciências da Educação.
34. Gloton e Clero; (1975). *A Actividade Criadora na Criança*, Lisboa: Editorial Estampa.

35. Gomes, J. P. S. (1997). *O Projecto Educativo de Escola e a sua influência na gestão dos Estabelecimentos do Ensino Básico e Secundário*. Braga: APPACDM Distrital de Braga.
36. Gonçalves, F. (2006). *A Auto-Observação e Análise da Relação Educativa. Justificação e prática*. Portugal: Porto Editora.
37. Guardiola, A. (2008). *ABC da Motricidade. Para compreender a essência do ensino através do jogo*. 1ª Edição. Bahía Blanca: Ediba.
38. Hameline, D. (1991). O Educador e a Acção Sensata. In Nóvoa, A. (Ord.). *Profissão Professor* pp. (35-62). Porto: Porto Editora.
39. Hohmann, et al. (1995). *A criança em acção*. 4ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
40. Hohmann, et al. (2003). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
41. Jensen, E. (2002). *O Cérebro, a bioquímica e as aprendizagens*.
42. Kamii, Constance. (s/d). *A teoria de Piaget e a educação pré-escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
43. Kishimoto, T. (Org.). (2002). O Brincar e as suas Teorias, pp: 19-32. Brasil: Thomson Ed.
44. Leal, S. (2009). Um-dó-li-tá. A Linguagem das Brincadeiras e as Brincadeiras com a Linguagem. In Condessa, I. (Org.) *(Re)Aprender a Brincar. Da especialidade à diversidade*. (pp. 115-128). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
45. Leenhardt, P. (1997). *A criança e a expressão dramática*. Lisboa: editorial Estampa.
46. Lino, D. (1998). O Modelo Curricular para a Educação de Infância de Reggio Emília: Uma apresentação. In Formosinho, J. O. (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (pp. 93-136). 2ª Edição. Porto: Porto Editora.
47. Liubliskaia (1973). O desenvolvimento psíquico da criança. Lisboa: editorial estampa.
48. Mão-de-Ferro, A. (1999). *Na Rota da Pedagogia*. Lisboa: Edições Colibri.
49. Mata, L. (2008). *A descoberta da Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

50. ME/DEB. (1997). *Orientação Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica- Ministério da Educação.
51. ME/DEB. (2006). *Organização Curricular e Programas*. 5ª Edição. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
52. Medeiros, M. O. (2009). Educação, Cultura(s) e Cidadania: Ser pessoa na identidade e em Contextos de diversidade. In Medeiros, M. O. (coord.). *Educação, Cultura(s) e Cidadania*. (pp. 65- 84). Porto: Edições Afrontamento.
53. Moita, M. C. (1992). Percursos de Formação e de Trans-formação. In Nóvoa, A. *Vidas de Professores*. (pp. 111-140). Porto: Porto Editora.
54. Montessori, M. (1948). *A descoberta da criança*. Lisboa: Portugália Editora.
55. Nérici, G. I. (1977). *Metodologia do Ensino: uma introdução*. São Paulo: Editora Atlas.
56. Nérici, I. G. (s/d). *Introdução à didática geral*. Rio de Janeiro. Editôra Científica.
57. Neto, A. I. (2006). O Método Científico como forma de Estimular e Avaliar a Criatividade no Ensino. In Castro, G. e Carvalho, M. (Coord.). *A Criatividade na Educação*. (pp. 85-94). Açores: Coingra.
58. Niza, S. (1998). O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Formosinho, J. O. (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (pp. 137-156). 2ª Edição. Porto: Porto Editora.
59. Nóvoa, A. (1992). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
60. Nóvoa, A. (1991). O passado e o presente dos professores. In Nóvoa, A. (org.). *Profissão Professor*. (pp. 13-34). Porto: Porto Editora.
61. Nóvoa, A. (1995). Formação de Professores e profissão docente. In Nóvoa, A. (Org.) *Os professores e a sua formação*. (pp. 15-34). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
62. Nunes, J. (2000). *O Professor e a Acção Reflexiva*. Porto. ASA.
63. Pacheco, J. A. (1995). *Formação de Professores: teoria e praxis*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho.
64. Papalia, D., Ods, S., Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. 8ª edição. Lisboa: McGraw-Hill.

65. Papalia, D., Olds, S., Feldman, R. (2009). *Desenvolvimento Humano*. 10ª edição. Porto Alegre: AMGH Editora Ltda.
66. Patrício, M. F. (2009). Filosofia do Currículo e Formação de Professores. Uma Reflexão. In Medeiros, E. O. (Coord.) *Educação, Cultura(s) e Cidadania*. (pp. 11-28). Porto: Edições Afrontamento.
67. Pereira, R. (2010). *Uma intervenção em Contexto Educativo. A expressão Musical e o Ensino da Educação Pré-escolar e Escolar*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
68. Perrenoud, P. (2002) A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica. Porto Alegre: Artemd Editores S.A.
69. Perrenoud, P. (2002). A Formação dos Professores no século XXI. In Perrenoud, P. e Thurler, M. G. *As competências para ensinar no século XXI: A formação dos Professores e o desafio da Avaliação*. (pp. 11-34). Porto Alegre: ArtMed Editora.
70. Perrenoud, P., Paquay; L., Altet, M. e Charlier, É. (2001). Formando professores Profissionais: Três conjuntos de questões. In Perrenoud, P., Paquay; L., Altet, M. e Charlier, É. *Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* 2ª Edição. São Paulo: ArtMed.
71. Pessanha, A. M. Araújo. (2001). *Actividade Lúdica Associada à Literacia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
72. Postic, Marcel. (1979). *Observação e formação de professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
73. Quivy, R. e Campenhoudt. (1998). *Manual de Investigação em Ciências*. Lisboa: Gradiva.
74. Sacristán, J. (1991). Consciência e acção aobre a prática como libertação profissional dos professores. In, Nóvoa, A. (org.). *Profissão: professor* (pp.61-73). Lisboa: Livros Horizonte, Lda.
75. Santos, M. C. (2000). A escola e a flexibilidade curricular. Da urgência na procura de outras respostas educativas. In Pacheco, J. A., Morgado, J. C. e Viana, I. C. (Org.) *Políticas curriculares: caminhos da flexibilização e integração*. (pp. 103-110). Minho: Centro de Estudos em educação e Psicologia Universidade do Minho.

76. Serpa, Margarida (1995). *Avaliação e Educação*. Departamento de Ciências da Educação. Universidade dos Açores.
77. Serpa, Margarida (2010). *Compreender a Avaliação. Fundamentos para Práticas Educativas*. Edições Colibri. Lisboa.
78. Sim-Sim, I., Silva, A. C., Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa Ministério da Educação.
79. Solé, M. de B. (1992). *O Jogo Infantil*. Lisboa: GUIDE – Artes gráficas, Lda.
80. Sousa, Alberto B. (2003). *Educação pela Arte e artes na educação. 2º volume – DRAMA E DANÇA*. Lisboa: Instituto Piaget.
81. SREF/DREF. (2011). *Currículo Regional da Educação Básica. Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores*. Açores: Governo dos Açores.
82. Ten, A. M. & Marín, C. G. (2004). *Jugando en paz. Propuestas para jugar en paz y sin violència*. Madrid: Narcea.
83. Thill, E., Thomas, R. e Caja, J. (1994). *Manual do educador desportivo – volume 2*. Lisboa: DINALIVRO.
84. Tran-Thong (1987). *Estádios e Conceito de Estádio de Desenvolvimento da Criança na Psicologia Contemporânea*. 1.º Volume. Porto: Edições Afrontamento
85. Troconis, G. V. (1990). *La evolucion del niño preescolar*. Caracas: Ofinapro.
86. UNICEF. (1989). *Convenção sobre os Direitos da criança*. Genebra: Publicação da Assembleia Geral das Nações Unidas. Site da Unicef Portugal. <http://www.unicef.pt>.
87. Viana, I. C. e Silva, A.M. (2000). Trabalho por projecto e valorização profissional na prática e na formação docente. In Pacheco, J. A., Morgado, J. C. e Viana, I. C. (Org.) *Políticas curriculares: caminhos da flexibilização e integração*. (pp. 169-180). Minho: Centro de Estudos em educação e Psicologia Universidade do Minho.
88. Wallon, H. (1981). *A Evolução Psicológica da Criança*. Lisboa: Edições 70, Persona.
89. Zabalda, M.A. (1994a). *Diários de aula*. Porto: Porto Editora.

90. Zabalza, M. A. (1994b). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na escola*. 2ª edição. Rio Tinto: Edições ASA.

Legislação Consultada

1. Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de Fevereiro. *Diário da República*, nº 33, 1ª Série.
2. Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de Março. *Diário da República*, nº 66, 1ª Série.
3. Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto. LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS.
4. Metas de aprendizagem.
<http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/sobre-o-projecto/apresentacao/>
5. Constituição da República Portuguesa. VII Revisão Constitucional (2005).
<http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>