



Universidade dos Açores
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
Departamento de Educação

Relatório de Estágio

O Jogo, a Motricidade e as Aprendizagens da Criança
- Olhares a partir da Escola -

Liseta do Carmo Moniz Almeida

Especialidade

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

Orientadora

Professora Doutora Maria Isabel Cabrita Condessa

Ponta Delgada, maio de 2017



Universidade dos Açores
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
Departamento da Educação

Relatório de Estágio

O Jogo, a Motricidade e as Aprendizagens da Criança
- Olhares a partir da Escola -

Liseta do Carmo Moniz Almeida

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 orientação científica da Professora Doutora Maria Isabel Condessa

Ponta Delgada, maio de 2017

Dedicatória

Dedico este relatório de estágio, em primeiro lugar ao meu querido pai, Luís Almeida, presente no início deste meu percurso mas que nos deixou logo depois. Foi com ele sempre no meu coração que consegui enfrentar todos os obstáculos com que me deparei, conseguindo chegar até aqui pronta para lhe agradecer por tudo o que sou e por tudo o que consegui. Pai, embora ausente continuo presente!

Como não podia deixar de ser, dedico também às pessoas da minha vida, o meu marido Osvaldo Pereira e os nossos filhos, Rodrigo, Maria Antónia e Martim, que vivenciaram de perto toda a minha caminhada.

Agradecimentos

Depois do meu percurso durante a formação e o estágio e de ter conseguido chegar até aqui, sinto ser fundamental manifestar o meu agradecimento às pessoas que me acompanharam ao longo desta caminhada. Posso dizer que é com muito orgulho que termino esta etapa da minha vida, por vezes difícil de trilhar mas que foi vencida com o esforço e dedicação que sempre fiz prevalecer, acreditando que sim, é este curso que gosto e quero tirar. Era algo que eu sentia que me iria completar, dado que como trabalhadora estudante estava precisamente envolvida no mundo das crianças.

Gostaria de agradecer à minha orientadora Professora Doutora Maria Isabel Condessa por toda a orientação prestada, mostrando-se sempre disponível dando sempre o seu apoio aquando das nossas dúvidas, pelas críticas e sugestões e pelo incentivo na elaboração de todo este trabalho.

À minha Mãe, um pedido de desculpa por muitas conversas familiares serem substituídas por assuntos relacionados com o meu curso, mas que no fundo sabia que eu estava no rumo certo, e à qual agradeço todos os ensinamentos incutidos em mim para que me tornasse a mulher que sou hoje.

Às minhas irmãs, Patrícia e Marta, que sempre acreditaram em mim apoiando-me nos momentos mais difíceis.

Índice Geral

Dedicatória.....	i
Agradecimentos.....	i
Índice de Anexos.....	v
Índice de Figuras.....	v
Índice de Quadros.....	v
Índice de Gráficos.....	v
Lista de abreviaturas e siglas utilizadas.....	vi
Resumo.....	1
Abstract.....	2
Introdução.....	3
CAPÍTULO I – Enquadramento Teórico	5
1. A Formação do Educador de Infância/Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	5
1.1. A Importância das Dimensões de Desenvolvimento Pessoal e Profissional do Educador/Professor.....	5
1.2. Competências e Conhecimentos Necessários ao Perfil do Educador/Professor para o seu Desenvolvimento Profissional.....	9
1.3. A Formação Inicial do Educador de Infância/Professor.....	13
1.4. As Ações do Educador/Professor na Organização do Processo Educativo em Contexto de Estágio.....	16
2. O Jogo, a Motricidade e a Aprendizagem da criança.....	24
2.1. Importância do Jogo na Infância e no Contexto Educativo Escolar.....	24
2.2. O Jogo como Elemento Facilitador do Desenvolvimento da Motricidade e das Aprendizagens da Criança no Contexto Educativo Escolar.....	33
2.2.1. O Espaço de Recreio – um Espaço de Jogo em Contexto Escolar?.....	39
CAPÍTULO II – O Estágio Pedagógico.....	43
Introdução.....	43
3. Uma intervenção Educativa no Pré-Escolar.....	45
3.1. A Escola do Estágio do Pré-Escolar – Escola JI.....	46
3.1.1. O Meio envolvente à Escola JI – Características e Atividades de Estágio.....	46
3.1.2. Caracterização da Escola.....	47
3.1.3. Caracterização da Sala e Atividades de Estágio a Realçar.....	48

3.1.3.1. Rotinas do Grupo de Crianças.....	51
3.2. Caracterização do Grupo de Crianças.....	52
3.3. Plano de Trabalhos e Intervenção Pedagógica.....	53
3.4. Apresentação e Análise das Atividades Seleccionadas no Pré-Escolar.....	55
4. Uma intervenção Educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	64
4.1. A Escola do Estágio do 1.º Ciclo do Ensino Básico – 1C.....	64
4.1.1. O Meio envolvente à Escola 1C – Características e Atividades de Estágio.....	64
4.1.2. Caracterização da Escola.....	65
4.1.3. Caracterização da Sala.....	66
4.2. Caracterização da Turma.....	67
4.3. Plano de Trabalhos e Intervenção Pedagógica.....	67
5. O Jogo no 1.º Ciclo do Ensino Básico – Análise das atividades.....	69
CAPÍTULO III – Estudo Empírico: O Jogo, a Motricidade e as Aprendizagens da Criança. Olhares a partir da Escola.....	78
Introdução.....	78
Estudo I: O Jogo e a Motricidade da Criança no Recreio Escolar.....	79
6. Métodos e Procedimentos do Estudo 1.....	80
6.1. Objetivos do Estudo 1.....	80
6.2. Os Intervenientes no Estudo 1 e Caracterização.....	81
6.3. Instrumentos de Pesquisa e Análise dos Dados do Estudo 1.....	81
6.4. Apresentação e Análise dos Resultados do Estudo 1.....	82
6.5. Conclusão e Discussão dos Resultados do Estudo 1.....	90
Estudo II: O Jogo, a Motricidade e as Aprendizagens da Criança na Sala de aula.....	91
7. Métodos e Procedimentos do Estudo 2.....	91
7.1. Objetivos do Estudo 2.....	92
7.2. Instrumentos de Pesquisa e Análise dos Dados do Estudo 2.....	92
7.3. Os Intervenientes do Estudo 2 e sua Caracterização.....	93
7.4. Apresentação e Análise dos Resultados do Estudo 2.....	95
7.5. Conclusão e Discussão dos Resultados do Estudo 2.....	103
Considerações Finais.....	106

Referências Bibliográficas.....	108
Webgrafia.....	113
Legislação Consultada.....	113

Índice de Anexos

Anexo I - Projeto Formativo Individual do Estágio Pedagógico I

Anexo II - Projeto Formativo Individual Estágio Pedagógico II

Anexo III - Sequência Didática – Pré-Escolar

Anexo IV - Sequência Didática – 1.º Ciclo

Anexo V - Guião de entrevista

Anexo VI - Transcrição das entrevistas as Auxiliares de Ação Educativa (A1 – A8)

Anexo VII - Pedido de autorização para a realização de inquéritos por questionário aos Educadores/Professores.

Anexo VIII - Inquérito por questionário

Índice de Figuras

Figura 1 – Atividades de Jogo no contexto de EF/EFM

Figura 2 – Jogo Imita e Acerta no Animal

Figura 3 e 4 – Jogo da Boa Alimentação

Figura 5 e 6 – Decoração de uma Estrela de Natal

Figura 7 e 8 – Lançamento com precisão

Figura 9 – Jogo dos Arcos

Figura 10,11, 12, 13 e 14 – Imagens da Atividade n.º 7 – Jogo da Glória (habilidades motoras)

Figura 15, 16, 17, 18 e 19 – Imagens da Atividade n.º 11

Figura 20 – Espaços de Recreio da Escola JI – Estágio EPE

Figura 21 – Espaços de Recreio da Escola 1C – Estágio 1CEB

Índice de Quadros

Quadro 1 – Plano de Trabalhos/Atividades Realizadas no Pré-Escolar

Quadro 2 – Plano de Trabalhos/Atividades Realizadas no 1.º Ciclo

Quadro 3 – Questões do Guião da Entrevista Aplicada às AAE

Quadro 4 – Condições de Recreio para a realização de Atividades

Quadro 5 – Utilização dos Recursos/Materiais pelas Crianças no Recreio da Escola

Quadro 6 – Polivalente da Escola para a Realização de Atividades/Brincadeiras Livres

Quadro 7 – Atividades Livres no Recreio

Quadro 8 – Brincadeiras/Atividades no Polivalente/Alpendre da Escola

Quadro 9 – Exemplos de Jogos Utilizados pelas Crianças

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Idade dos Educadores

Gráfico 2 – Idade dos Professores

Gráfico 3 – Anos de Serviço dos Educadores/Professores

Gráfico 4 – Habilitações Académicas dos Educadores/Professores

Lista de abreviaturas e siglas utilizadas

PFI – Projeto Formativo Individual

PEE – Projeto Educativo de Escola

PAA – Plano Anual de Atividades

PCE – Projeto Curricular de Escola

JI – Escola de Estágio do Pré-Escolar

1C – Escola de Estágio do 1.º Ciclo

EI – Educadora de Infância

Prf – Professor

AAE – Auxiliar de Ação Educativa

UAC – Universidade dos Açores

ATL – Atividades de Tempos Livres

NEE – Necessidades Educativas Especiais

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

Resumo

O presente Relatório de Estágio enquadra-se no âmbito da formação do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e tem como objetivo principal fundamentar e refletir as práticas dos estágios pedagógicos, realizados no pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico.

No nosso estágio propusemo-nos a aprofundar o Jogo e a Motricidade nos contextos escolares, tentando tornar evidente os seus contributos para o desenvolvimento integral da criança, em idade pré-escolar e escolar e a sua aprendizagem.

Neste documento, tentamos fazer uma descrição, análise e reflexão do trabalho realizado nas duas escolas de estágio, quer nas práticas educativas e pedagógicas em ambos os contextos, quer no estudo de aprofundamento efetuado.

No percurso dos dois estágios, tendo em vista o melhoramento da qualidade das práticas educativas e um acréscimo de aprendizagem das crianças/alunos, decidimos recolher a opinião e práticas sobre o jogo e a motricidade, apurando nas escolas os espaços e as práticas realizadas por profissionais, práticas que se podem estender desde a sala de aula até ao recreio escolar. A partir dos resultados obtidos através dos inquéritos por questionário aplicados aos Educadores/Professores (n= 25), assim como, das entrevistas realizadas as Auxiliares de Educação (n=8) e das observações da estagiária, verificámos resultados que validam a importância de se pensarem os espaços, recursos e atividades, quer no recreio, quer em sala de aula.

Podemos dizer que a nossa prática, onde tivemos a oportunidade de por em prática tudo o que aprendemos ao longo do nosso percurso académico, foi uma experiência enriquecedora, tanto a nível pessoal como profissional e preparou-nos para poder alcançar novos horizontes na área da educação.

Abstract

This Traineeship Report falls within the scope of the Master's Degree in Pre-School and Primary Education and its main objective is to substantiate and reflect upon the practices of the pedagogical traineeships, carried out in pre-school and in primary education.

In our traineeship we have proposed to deepen the topic Game and Motricity in school contexts, trying to emphasize its contributions for the integral development of preschoolers and primary school children and their learning process.

In this paper, we try to describe, analyze and reflect upon the work carried out at both internships, both in educational and pedagogical practices in both contexts, and in the deeper study which has been carried out.

In the course of the two traineeships, and in order to improve the quality of educational practices and increase the learning of the children/students, we decided to collect practices and opinions about Game and motor skills, investigating the spaces (that can extend from the classroom to the school playground) and practices carried out by professionals. From the results obtained through the questionnaires applied to the Educators / Teachers (n = 25), as well as the interviews carried out with the Educational Assistants (n = 8) and the trainees' observations, we verified results that validate the importance of giving careful thought to the spaces, resources and activities, both in the playground and in the classroom.

We can say that our training time, during which we had the opportunity to effect all that we have learned throughout our academic journey, has been an enriching experience both personally and professionally and has prepared us to reach new horizons in the field of education.

Introdução

O presente Relatório de Estágio cumpre a legislação recente, publicada nos termos do Decreto-lei n.º 79/2014, de 14 de maio, para o cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Assim, torna-se necessário a elaboração de um documento desta natureza que contemple todas as práticas ocorridas nos dois contextos de estágio, Estágio Pedagógico I e II.

Durante este Relatório de Estágio, iremos ter em conta a revisão de conhecimentos teóricos, à luz de autores da especialidade, relacionando a teoria com a prática, apresentando uma descrição dos momentos decorrentes de atividades desenvolvidas nos dois estágios, salientando todos os aspetos considerados importantes, congregando observações, fundamentos e análises, reflexões críticas sobre o trabalho desenvolvido, as limitações sentidas, as conclusões a tirar sobre o que aprendemos e que nos será útil no futuro como educadores/professores.

A temática do presente Relatório de Estágio que se incorpora no Jogo, na Motricidade e Aprendizagens da Criança em Contexto Escolar, foi aprofundada no decorrer da prática pedagógica, sendo que o Jogo e a Motricidade foram trabalhados e analisados tanto no contexto da Educação Pré-Escolar como no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ao realizar-se uma pesquisa, cuidada e aprofundada, suportada em fundamentação teórica relevante estruturámos dois estudos empíricos sobre o tema em questão. Decidimos enveredar por esta temática, tendo em consideração todas as suas potencialidades pedagógicas e educacionais, que se evidenciam tanto no Pré-escolar como no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Em relação aos objetivos referentes à temática em estudo, o principal centra-se na necessidade de criar condições de experiências de aprendizagem ligadas ao Jogo e Motricidade fomentando e inculcando nas crianças o recurso aos mesmos, mesmo em momentos de brincadeira livre, direcionando-os para o uso de recursos/materiais disponíveis em espaço de recreio.

Tendo em conta que consideramos o referido tema potenciador de uma certa transversalidade e caráter integrador com as diferentes áreas de conteúdo, foi-nos possível utilizar o Jogo e a Motricidade como recurso pedagógico fundamental, suscitando um grande prazer às crianças mesmo em contexto de sala de aula. Tornou-se assim, mais fácil

a explanação e aquisição de conteúdos e posterior consolidação dos mesmos, preconizados pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e pela Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo Ensino Básico.

É importante referir que o momento de estágio foi uma componente do Mestrado muito importante para nós, uma vez que é nesta altura que nos é dada a oportunidade de potenciar o saber adquirido através da experiência, e de tomada de consciência da realidade educativa, tanto na Educação Pré-escolar como no 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo por isso considerado um momento impulsionador do desenvolvimento de competências profissionais e, da criação de uma visão própria mais valorizada.

Antes da nossa prática interventiva, fez todo o sentido realizarmos uma fase de observação que consideramos ter sido fulcral, para que pudéssemos conhecer toda a realidade educativa e proceder ao planeamento das nossas ações, partindo posteriormente para a intervenção, seguindo-se a reflexão e por último a avaliação. Todo este processo foi relevante para o nosso desempenho, assim como o apoio prestado tanto pelos docentes cooperantes das duas escolas como pelos orientadores da Universidade, não descurando o par pedagógico que, de certa forma, contribuiu para que a nossa ação progredisse positivamente de intervenção para intervenção.

No que concerne à estrutura e organização do presente Relatório de Estágio, suportamo-lo em três capítulos, o primeiro referente ao enquadramento teórico, o segundo à nossa prática interventiva e o terceiro referente aos estudos empíricos.

Por último, será nas considerações finais que iremos expor o resultado da elaboração deste relatório de estágio, tendo em conta os resultados obtidos dos nossos estudos e de todo o percurso realizado ao longo do nosso estágio.

CAPÍTULO I – Enquadramento Teórico

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

1.1 A importância das Dimensões de Desenvolvimento Pessoal e Profissional do Educador/Professor

O Decreto-Lei n.º 28/2017 do DR. n.º 53 de 15 de março, da Série I da Direção Regional de Educação da Região Autónoma dos Açores, que define o regime de seleção, recrutamento e mobilidade do pessoal docente para os estabelecimentos públicos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, da dependência do Ministério da Educação, salienta que “A valorização dos profissionais que trabalham nas escolas e, em particular, a criação de condições para a estabilidade da função docente assumem um papel insubstituível para que educadores e professores possam desempenhar o seu trabalho na construção de uma escola mais democrática e inclusiva.”

O trabalho do educador/professor é de extrema importância e responsabilidade, ao contribuir para a educação da criança ao longo da sua vida escolar, devendo pois ser um modelo a seguir a vários níveis, atendendo não só ao valor do conteúdo cívico e humano, como ainda, à transmissão de saberes essenciais ao sucesso das mesmas. Nesse sentido, desejamos que os profissionais de educação sejam competentes, mas antes de mais, é essencial que o educador/professor seja uma pessoa equilibrada nas dimensões pessoal e profissional.

Segundo Sacristán (1991, p. 67), “O ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque estes atores refletem a cultura e contextos sociais a que pertencem.” Deste modo, ao intervir na sua ação educativa, o educador/professor manifesta a maneira como pensa e como age nas várias facetas da sua vida. Neste sentido, é importante referir que o trabalho docente não pode dissociar-se das condições psicológicas e culturais do professores, uma vez que “Educar e ensinar é, sobretudo, permitir um contato com a cultura, na aceção mais geral do termo; trata-se de um processo em que a própria experiência cultural do professor é determinante.”

Cabe ao educador/professor contribuir para a realização plena do educando, sendo que esta implica o absoluto desenvolvimento da personalidade deste. Assim, é necessário proporcionar-lhe um equilibrado desenvolvimento físico, formar-lhe o caráter, promover-

lhe o espírito de cidadania e preparar-lhe para a vida da cultura, isto é, a dos bens e valores intelectuais, estéticos, éticos cívicos e religiosos.

Segundo Patrício (1990, p.15), “Tal meta não pode ser atingida, a meu ver, apenas por meio da escola curricular, exigindo uma organização e uma dinâmica da escola poderosamente culturais. Para esta escola nova, a que chamo escola cultural, é inadequado e insuficiente o professor curricular.”, sendo para isso indispensável, também, o professor cultural. Ainda de acordo com este autor (1990, p.17), o professor tem de entender “ (...) a essência antropológica da atividade educativa profissional (...) ele tem de ser competente para atuar educativamente com eficácia na esfera do privado e na esfera do social (...) ”, pelo que, não será somente pelas crianças que ele é educativamente responsável, mas também pela população da comunidade em que a escola está inserida.

É essencial que na ação docente haja profissionalismo, isto é, um conjunto de comportamentos, destrezas, atitudes e valores que fazem parte do ser de um professor. Deste modo, e tal como refere Morgado (2005, p. 26), “ (...) o professor é o responsável [pelo] maior ou menor sucesso educativo dos estudantes [que] é frequentemente relacionado com a qualidade da profissionalidade docente.”

Para que se formem profissionais competentes, é necessário que estes sejam psicologicamente vigorosos e equilibrados, realizados, tendo como características os seus valores, sentimentos, objetivos, etc. A partir de uma base bem alicerçada da personalidade de uma pessoa que pretende enveredar pelo caminho da docência, mas tendo em conta que cada um tem a sua maneira de ser e de estar, “ Tornar-se um professor é, basicamente, um empreendimento humano de crescimento pessoal e social” (Fuller e Bown, 1975, citado em Ribeiro, 1990, p. 112).

De acordo com Ribeiro (1990), o desenvolvimento pessoal de uma pessoa que se prepara para ser professor, não acontece apenas quando se inicia a sua formação neste campo, mas sim, advém de um longo processo que se estendeu durante a sua vida inteira mas chegado a este patamar, encontra-se envolvido numa experiência educativa.

Na nossa perspetiva, todas as experiências realizadas ao longo do seu percurso como professor pode influenciar tudo aquilo que o caracteriza como pessoa, havendo portanto, modificações neste sentido. Assim, é importante que o professor seja uma pessoa segura em relação ao seu conceito próprio, assim como esteja também “ (...) consciente das suas atitudes pessoais e da sua influência no processo de ensino-aprendizagem, tal como devia

desenvolver a sua capacidade de relações interpessoais.” Contudo, para este autor“ (...) o aperfeiçoamento de atitudes, o auto desenvolvimento e a consciência de si mesmo são objetivos difíceis de atingir e aptidões difíceis de se treinar quando consideradas em si mesmas e independentes de outros objetivos e aptidões” (1990, p.111).

No que diz respeito ao perfil que um educador/professor deve ter, e segundo Amos & Orem (1968), existem algumas qualidades próprias do perfil do bom professor que é crucial ter em conta: ser uma pessoa honesta, firme, compreensivo, vigilante, flexível, exemplar, entre outros, características estas que é impossível encontrar-se numa só pessoa, mas se forem encontradas no maior número possível, então teremos um exemplo quase que perfeito. (p. 79)

Ao contemplar a figura do professor através de uma perspectiva multifacetada, salienta-se que, “Ultrapassam-se as visões clássicas que o situam na eficácia do seu fazer, como agente social, no espaço restrito da sala de aula, para o considerarmos de forma integrada, como homem/cidadão/profissional, em devir, inserido e em ação, na sociedade do seu tempo” (Cavaco, 1989, p. 159).

Assim sendo, consideramos que o professor é, em primeiro lugar, um cidadão, a quem são atribuídos direitos e deveres, e, posteriormente, um profissional com obrigações, o qual deverá estar inteiramente disponível. Deste modo, e para que se formem professores de qualidade, urge apostar na formação que integra várias dimensões do papel do professor uma vez que este é *uma pessoa* que desempenha *funções docentes* numa escola.

Nessa linha de ideias, e corroborando a dimensão pessoal e profissional do docente, Ribeiro (1990, p.81) refere que “ (...) podem estabelecer-se áreas de competência dentro de três dimensões do papel do professor, isto é, na dimensão pessoal, na dimensão docente e na dimensão institucional”. Segundo este autor, na dimensão pessoal, “ (...) o professor deve ser uma pessoa bem formada, manifestando atitudes adequadas para com aqueles com quem contacta no processo de ensino-aprendizagem.” É importante referir que o ensino é um processo humano em que existe uma contínua interação, e nesta, torna-se fundamental, as atitudes e relações interpessoais. Ribeiro alega ainda que, “Há, obviamente, uma dimensão pessoal na acção do professor: as suas características humanas, o seu nível de desenvolvimento pessoal, o seu estilo próprio, a sua maneira de estar no mundo têm grande influência na maneira como desempenha o seu papel.”

O professor deve, também, ter uma compreensão clara do processo de ensino para que haja uma reorganização de tarefas pedagógico-didáticas assim como a capacidade de decisão pedagógica. Reforçando esta ideia, Ribeiro argumenta ainda que, na dimensão docente, “ (...) o professor, deve ser um bom «decisor» pedagógico e um agente de ensino com conhecimentos e aptidões para conceber e conduzir atividades de ensino” (1990, p.81).

Na dimensão institucional, o professor deverá ter um perfil que integra a capacidade para assumir um papel institucional uma vez que trabalha para uma instituição social e é membro de uma instituição reconhecida. Além disso, “ (...) o professor atua nos contextos mais amplos da comunidade local e da sociedade em geral quando desempenha a sua função docente na escola” (p.82).

Todas estas dimensões do ser professor são cruciais aquando da formação de educadores/professores, pelo que não basta apostar apenas no ensaio para se tornarem profissionais técnicos, mas será importante formá-los como cidadãos e pessoas. Relativamente a este processo Sacristán (1991, p.67) diz-nos que, “ (...) é importante repensar os programas de formação de professores, que têm uma incidência mais forte nos aspetos técnicos da profissão do que nas dimensões pessoais e culturais.”

Tornar-se professor implica um investimento pessoal em que existe um trabalho livre e criativo em direção à construção de uma identidade, não só pessoal como também profissional. Assim, Nias (1991) citado por Nóvoa (1992, p. 25) diz-nos que uma parte importante da pessoa é o professor. “Urge por isso (re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida.”

Enquanto estagiária nos dois contextos educativos, Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB), pude constatar e vivenciar que, estar no terreno em contacto com estas realidades educativas, não foi o suficiente para colocar em prática todo o conhecimento adquirido ao longo do meu percurso académico. A par desta formação técnica foi crucial transpor a dimensão pessoal que possuo, mostrando-me sempre uma pessoa equilibrada, consciente dos valores a serem transmitidos às crianças, com alguma sensibilidade, pois estava perante seres humanos, em constante crescimento e desenvolvimento, nos variados níveis (cognitivo, sócio afetivo e físico) e que viam na minha pessoa um modelo a seguir.

Para além destes aspetos, foi sempre uma preocupação realizar o trabalho pedagógico desenvolvendo o respetivo currículo, mobilizando e integrando os conhecimentos, o que em situações de planificação das minhas práticas fui confrontada com algumas decisões pedagógicas a tomar, que se adequassem às necessidades e interesses do grupo/turma em questão. Penso ter conseguido atingir todas essas expectativas levando comigo experiências enriquecedoras, que no futuro ser-me-ão extremamente úteis.

Posso aqui referir que considero pertinente o reforço na formação da dimensão pessoal aquando da formação inicial dos educadores/professores, pois este é um aspeto de extrema importância que implica preparar o formando como pessoa antes de ser um profissional. Nesse sentido, Paulo Freire (2009, p. 14) salienta que “ (...) formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas (...) ” mas é também formá-lo como pessoa e cidadão com direitos e deveres.

1.2. Competências e Conhecimentos Necessários ao Perfil do Educador/Professor para o seu Desenvolvimento Profissional

De acordo com o Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio de 2017, o Ministério da Educação e Ciência refere que “Reconhecendo o valor e o impacto da docência na qualidade da educação, sublinha -se que a preparação de educadores e professores deve ser feita da forma mais rigorosa e que melhor valorize a função docente.”, para que cada vez mais se formem bons professores.

Para que tenhamos a noção de o que é ser um bom professor será necessário refletir sobre as funções que o educador/professor atual deve cumprir e os papéis que deve representar.

Ser educador/professor é ter uma profissão numa atividade especializada inserida numa sociedade que destaca a área do conhecimento. De acordo com Pacheco (1995), “ (...) ao falarmos do conhecimento do professor entendemo-lo como um saber, ou conjunto de saberes, contextualizado por um sistema concreto de práticas escolares, que corresponde ao conceito aristotélico de sabedoria, refletindo as suas conceções, perceções, experiências pessoais, crenças, atitudes, expectativas, dilemas, etc” (p.10).

Sabemos que, para ensinar, o professor deverá possuir saberes ou conhecimentos organizados em diversas dimensões e delimitados por critérios da própria profissão docente. Assim, a função do professor estende-se desde um contexto mais alargado, o

sócio cultural e institucional, até a um contexto mais especializado, o pedagógico, sendo que em todos eles, o educador/professor estabelece relações com a sociedade, o saber, a prática profissional e o saber pedagógico aplicado à área e nível de ensino.

Considera-se importante ilustrar o que o professor sabe, tendo em conta as dimensões anteriormente referidas, por isso, importa, neste parágrafo ressaltar os vários tipos de conhecimento a ter em conta pelos formandos, aquando de um processo de formação inicial, em situação de estágio profissional. Neste sentido, Shulman (1987), Wilson, Shulman & Rithert (1987) e Sockett (1989) citados por Pacheco (1995, p. 17), distinguem vários tipos de conhecimento que um professor deve possuir, mencionando do mais particular para o mais geral, sete dimensões a saber:

1. “conhecimento dos conteúdos da disciplina;
2. conhecimento pedagógico geral, com especial referência para aqueles princípios amplos e estratégias de organização e condução da aula;
3. conhecimento curricular, com particular referência para os materiais didáticos e para os programas que servem de “ferramentas” aos professores;
4. conhecimento do conteúdo pedagógico – amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é exclusivamente um ramo de conhecimento dos professores, ou seja, que é a sua especial forma de compreensão profissional;
5. conhecimento dos alunos e das suas características, incluindo a gestão da sua aprendizagem individualmente ou em grupo;
6. conhecimento dos contextos educativos: âmbito de trabalho de grupo ou classe a que pertence; gestão e financiamento da escola; características das comunidades e culturas;
7. conhecimento dos fins educativos, propósitos, valores e seus significados históricos e filosóficos.”

Os mesmos autores, ainda referem que a par dos conhecimentos referidos, existem ainda mais dois tipos de conhecimentos: o conhecimento pessoal que se refere ao controlo da personalidade do próprio professor e o conhecimento de outros conteúdos. Com este vasto leque de conhecimentos que um professor deve deter, podemos dizer que o saber do professor é imenso, atestado por vários conhecimentos ou saberes. (Pacheco, 1995, p. 17)

É óbvio que num primeiro ano de leção, o educador/professor que inicia a sua atividade profissional vai progressivamente melhorando as suas prestações, ganhando confiança em si próprio, para que todas as suas ações, vontades, gostos, experiências, comportamentos se identifiquem com os que se preconizam para um “bom professor”. Nesse sentido, Ferro (n/d) citado por Machado (2011, p. 96), menciona que “Quando nos referimos a saberes, concentramos nos diferentes âmbitos do saber ser, saber estar, saber fazer, do ser, em suma.

O Decreto-lei n.º 241/2001 de 30 de agosto aprova os perfis gerais de competências do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo, referindo que estes deverão “ (...) desenvolve[r] o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos.”

Como sabemos, ensinar é uma atividade profissional que requer inúmeras competências, que devem ser contempladas em qualquer programa de formação de professores, em que se torna essencial que, por um lado que o professor seja um investigador – um estudioso, de forma continuada, do processo de ensino, e por outro, que seja um praticante do ensino nas práticas pedagógicas escolares, desde o momento que inicia a sua formação e ao longo da sua carreira como docente.

Mediante a opinião de Ribeiro (1990, p.83), um professor será um profissional competente se houver a interligação de dois aspetos importantes: “ a) domínio crescente de conhecimentos teóricos que constituem o esquema conceptual de referência e proporcionam uma base de compreensão do ensino; b) domínio crescente de aptidões e técnicas de ensino que constituem a base da atuação do professor.” O professor deverá ter em conta que a teoria sustenta a prática, e vice-versa, sendo para isso necessário que este seja capaz de justificar as suas práticas à luz da teoria em que se apoiou.

Segundo Villegas-Reimers (2003) torna-se necessária uma clarificação fundamentada acerca do que é a função de professor, em todos os níveis, e de qual é o saber que a sustenta e lhe garante essa ambicionada qualidade. Deste modo, para se formar profissionais competentes é necessário que se aposte nos processos de desenvolvimento profissional docente que, no sentido global, refere-se ao desenvolvimento da pessoa na sua função profissional. O autor refere ainda que deve-se ao “ (...) crescimento

profissional que o professor adquire como resultado da sua experiência acumulada e da análise sistemática da sua própria prática” (p. 10).

No que concerne à prática pedagógica, aquando da formação do professor no terreno, Esteve (1991) citado por Nóvoa (1995, p. 119) refere que é essencial que estes consigam atingir as seguintes competências: “1. Identificar-se a si próprio como professor e aos estilos de ensino que é capaz de utilizar, estudando o clima da turma e os efeitos que os referidos estilos produzem nos alunos; 2. Ser capaz de identificar os problemas de organização do trabalho na sala de aula, com vista a torna-lo produtivo. Os problemas de disciplina e de organização da classe são os mais agudos durante o primeiro ano de exercício da profissão; 3. Ser capaz de resolver os problemas decorrentes das atividades de ensino aprendizagem, procurando tornar acessíveis os conteúdos de ensino a cada um dos seus **alunos**.”

Segundo Perrenoud (2002, p. 41), um professor que desempenha a sua função, isto é, ensinar, tem um propósito que deve ser encarado como uma forma de intervir no mundo. Deste mundo torna-se fundamental que este reflita e ao refletir, o educador/professor poderá intervir na realidade que o rodeia. Neste sentido, o autor refere que a reflexão “ (...) situa-se entre um polo pragmático, onde ela é uma forma de agir, e um polo de identidade, onde é uma fonte de sentido e um modo de ser no mundo.” A reflexão, presente nas várias vertentes do trabalho docente, conduz todo o trabalho do educador/professor, canalizando-o para um maior desenvolvimento e crescimento que deve ter início já na sua formação, promovendo a construção da identidade e da autonomia profissional como também para um bom desempenho como profissionais da educação.

No decorrer da prática pedagógica, foi essencial que a formação se iniciasse em termos teóricos, no sentido de saber quais as competências que um profissional de educação deve abarcar. Assim, tornou-se importante a frequência da vertente disciplinar dos cursos de Educação Básica e Mestrado da nossa Universidade, que serviram de base para que pudéssemos adquirir todo o conhecimento necessário para futuras intervenções pedagógico-didáticas, realizadas em conjunto com o nosso par pedagógico e os nossos orientadores de estágio.

Todo este percurso, aliado à realidade observada em cada um dos contextos, favoreceu a nossa preparação que antecedeu cada intervenção, e que possibilitou a decisão sobre os conhecimentos e saberes necessários para a transmissão de conteúdos, como na

escolha das melhores e mais adequadas estratégias de ensino-aprendizagem, capazes de tornar a minha ação pedagógica mais rica e eficaz.

Ao longo das minhas intervenções, foi sempre minha preocupação ter uma percepção mais ajustada das competências que um educador/professor deveria ter sendo que, ao articular melhor os conhecimentos necessários, fosse possível tornar-me numa melhor profissional de educação.

1.3. A Formação Inicial do Educador de Infância/Professor

O Ministério da Educação e Ciência atualizou o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básico e Secundário, aprovado no Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio de 2014, reconhecendo o valor e o impacto da docência na qualidade da educação.

A formação de professores baseia-se num processo de desenvolvimento do professor, que se processa em fases, sendo que, realçam-se as mais importantes, a formação inicial e a formação em serviço ou contínua. A primeira consiste na formação que antecede o exercício de funções e, a segunda, na formação que ocorre posteriormente, ao longo da carreira docente. Podemos dizer que tanto a formação inicial como a formação em serviço ou contínua são dois importantes momentos de um mesmo processo de desenvolvimento de competências de um profissional de educação. Patrício (1990, p. 39) diz-nos que, a formação contínua é “ (...) a continuação natural da formação inicial – a segunda etapa, e a etapa mais longa, do processo complexo e exigente que é a formação de um professor.”

Segundo Perrenoud (2006) referenciado por Neves e Condessa (2012, p. 190), a formação de professores é um instrumento potencial de regulamentação das práticas dos professores, que contribui para o seu desenvolvimento profissional. Na formação de professores, para que haja uma melhor qualidade e motivação dos mesmos é necessário ter em conta a seleção do indivíduo que se candidata a Educador/Professor, ter uma formação inicial de qualidade e uma formação contínua que o coloque a par das necessidades constantes do sistema educativo.

Corroborando a mesma ideia, Nóvoa (2002, p. 117)) refere que, para que haja uma melhor preparação de professores, é necessário “ (...) desenhar ou avaliar estratégias que procuram preparar os professores para enfrentar o desajustamento produzido pela aceleração da mudança social, com o objetivo de reduzir os efeitos negativos do mal-estar

docente (...)”. Neste sentido, no processo de formação inicial dos professores, será essencial desenhar-se três grandes linhas de atuação: em primeiro lugar, “O estabelecimento de mecanismos seletivos de acesso à profissão docente baseados em critérios de personalidade, e não apenas em critérios de qualificação intelectual.”, em segundo lugar, “ (...) a substituição de abordagens normativas por abordagens descritivas na formação inicial do professorado.”; e, por último, “ (...) a adequação dos conteúdos da formação inicial à realidade prática do ensino” (Esteve, 1991, cit in Nóvoa, 1995, p.118).

A formação inicial deverá ser entendida como uma forma de desenvolvimento a nível de capacidades, atitudes e competências pessoais e profissionais, no sentido de se atingir um determinado nível de conhecimento, para assim melhorar a educação, promovendo a renovação da prática docente.

Tal como refere Nóvoa (1995, p.109), o tipo de formação inicial que os professores recebem na sua preparação, tende a incitar uma visão idealizada do ensino, que difere na realidade, da prática do dia-a-dia de um professor. O professor inicia o seu percurso profissional constatando que a prática real do ensino não corresponde aos esquemas ideais em que obteve a sua formação. Apesar de se constatar esta diferença, a formação inicial “ (...) continua sendo um dos propulsores que permitem elevar o nível de competência dos profissionais” (Perrenoud, 2002, p.12).

Nesta linha de pensamento, Pacheco (1995) refere que “Aprender a ensinar é, acima de tudo, um processo evolutivo, com fases e impactos distintos. O ponto de partida é a experiência adquirida enquanto aluno e o ponto de chegada é a experiência enquanto professor. Neste *continuum* há uma descontinuidade, significativamente notada na passagem de aluno a professor, pois são diferentes quer os papéis que desempenha, quer as situações que enfrenta” (Pacheco, 1995, p.39).

Em relação à formação contínua, Sambugari (2008) referido por Neves & Condessa (2012, p. 190), defende que a formação contínua surge como uma etapa marcante e decisiva na preparação dos professores para um desempenho profissional de qualidade. Na perspetiva do autor, “ (...) a educação continuada do professor deve ter a escola como espaço privilegiado da ação, e não pode ser considerada uma formação concentrada em “reciclagens” de cariz pedagógico, mas um processo de desenvolvimento mais amplo – o desenvolvimento profissional do professor, de valorização da reflexão e

cooperação.” Ao serem estabelecidas este tipo de formação, certamente poderão ser efetuadas mudanças na forma de pensar dos professores.

Até à concepção mais atual, várias foram as perspectivas em relação à formação de professores, tendo em conta as posturas adotadas no que diz respeito aos currículos de formação, ao papel profissional do professor e às finalidades do processo educativo. Salienta-se o paradigma tradicional (ou tradição académica) em que, “ (...) a preocupação está numa formação sólida relativamente ao conhecimento dos conteúdos a ensinar, complementada pela aprendizagem prática na escola. (...) Na formação tradicional aceita-se que, (...) o saber de uma disciplina é suficiente para se poder ensinar – chegue-se a professor pela acumulação da experiência e pela formação nas disciplinas que privilegiam o estudo dos conteúdos de ensino ou uma orientação académica. “ (Pacheco, 1995, p. 53). Nos dias de hoje, este programa de formação tem uma aceitação muito reduzida nas instituições de formação, defendendo-se que existe um conhecimento pedagógico a dominar por todos quantos exercem a atividade docente, assim como o paradigma personalista (ou tradição desenvolvimentista), que segundo Zeichner & Liston, 1990, p.7) citado por Pacheco, “ (...) tem como principal característica a ideia de que é a ordem do desenvolvimento do aluno que fornece a base para a determinação do que deve ser ensinado tanto aos alunos das escolas como aos seus professores” (Pacheco, 1995, p. 55). Assim sendo, surgem consequências diretas nas concepções de ensino e de formação de professores em que o ensino passa, segundo Pacheco (1995), “ (...) [a] ser analisado nas vertentes social, cognitiva e moral e a formação de professores deve centrar-se no aluno, tendo em atenção o seu mundo naturalista e humano que jamais pode ser analisado a partir de uma formação técnica. (Pacheco, 1995, p.55)

Em relação às estruturas de formação inicial de professores, Ribeiro (1990) salienta que “A responsabilidade da formação inicial dos professores compete cada vez mais a instituições de ensino superior, com tendência a abandonar o tipo de instituição de nível médio para a preparação de educadores e professores do 1.º Ciclo de ensino básico (...)” (p. 12). Segundo o mesmo autor, “ (...) a tendência é no sentido de elevar o nível do sistema educativo em que se processa a formação e de aumentar a duração dos programas.”, sendo que esta formação pode ser realizada em instituições específicas, ou seja, que se destinam exclusivamente para este fim, ou em instituições de ensino superior que abarcam diversas vocações.

Tal como determina o Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio é no mestrado que se assegura “ (...) um complemento dessa formação que reforce e aprofunde a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento para que visa preparar (...), assegurar a formação educacional geral, a formação nas didáticas específicas da área da docência, a formação nas áreas cultural, social e ética e a iniciação à prática profissional, que culmina com a prática supervisionada” (Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de março).

Neste sentido, considero que a formação inicial adquirida ao longo do meu percurso académico e que antecedeu a minha prática pedagógica em estágio foi fundamental, no sentido de ter adquirido conhecimentos e competências que permitiram desenvolver capacidades e atitudes necessárias à prática profissional como educadora/professora.

Saliento todo o trabalho realizado aquando da minha preparação, no âmbito das unidades curriculares lecionadas no mestrado, e posteriormente, com o apoio dos orientadores que me acompanharam durante os estágios, direcionando-me sempre, para que me pudesse tornar numa profissional de educação. Todos estes empenhos fizeram-me crescer quer como pessoa, quer como profissional, tornando-me capaz de exercer uma profissão tão importante, por ter como principal agente, a criança.

Estou consciente de que esta formação inicial deve ter continuidade ao longo da minha carreira profissional, apostando sempre numa renovação da ação educativa, que deve acompanhar todo o progresso social. Será importante ter sempre presente a reflexão e a cooperação, ações que decerto irão contribuir muito para a qualidade do meu desempenho profissional.

1.4. As Ações do Educador/Professor na Organização do Processo Educativo em Contexto de Estágio

No artigo 11.º do Decreto-Lei n.º 79/2014 Diário da República, 1.ª Série – N.º 92 – 14 de maio de 2014, são mencionados alguns princípios essenciais à organização da prática do estagiário e que acompanham a sua prática supervisionada, das quais destacamos:

“a) Inclui a observação e colaboração em situações de educação e ensino e a prática supervisionada na sala de atividades ou na sala de aula, nas instituições de educação de infância ou nas escolas;

b) Proporciona aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as funções cometidas ao docente, dentro e fora da sala de aula.” (de 14 de maio).”

É importante salientar a vertente investigativa que um formando deve ter, situando-se no topo da investigação, cabendo-lhe a dinamização desta investigação, assim como a análise e instrumentos de investigação.

No que se refere à investigação ação, surge um modelo humanista de formação de professores, em que o formando terá de ter a capacidade de se auto avaliar, compreender as suas capacidades, numa tentativa de construir o seu presente apontando para o futuro. Cabe aos formadores incutir no grupo um espírito humanista, possibilitando aos futuros professores um treino de autocontrolo nas apreciações das suas práticas.

Em primeiro lugar, debruçemo-nos sobre um instrumento de trabalho de extrema importância na vida de um professor, a **observação**. Este é considerado como um viável instrumento que é posto à sua disposição, no sentido de possibilitar a deteção de comportamentos e de situações que acontecem num determinado momento.

Podemos dizer que a observação surge como o ponto de partida para se passar às fases seguintes, à planificação, à avaliação e à reflexão sendo um excelente recurso que possibilita a deteção dos comportamentos, interesses, dificuldades, desejos e receios das crianças. A observação antecede a intervenção e atuação do educador/professor e é a partir dela que podemos retirar informações para melhor conhecer os alunos e, assim, permitir uma maior facilidade na preparação da intervenção, em ambos os contextos de prática, na EPE e no CEB. Nesse sentido as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, (OCEPE) salientam que “Observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem, constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação. (...) exigindo um registo que lhes permita contextualizar o que foi observado e situar essas informações no tempo. Anotar o que se observa facilita, também, uma distanciação da prática, que constitui uma primeira forma de reflexão” (OCEPE, 2016, p. 15).

Segundo Gonçalves (2006, p. 32), na formação de professores, a observação e a análise da relação educativa são instrumentos de auto regulação das práticas e são considerados como “ (...) facilitadores da figura do professor encarado como um construtor de êxitos (...) e, ao mesmo tempo, como primeiro motor da sua formação.”

Nesse sentido, emerge referir que sendo o professor um observador, este poderá recolher dados sobre a realidade observada, discutir e refletir, no sentido de se preparar, utilizando estratégias de aprendizagem, que se adequam às necessidades e especificidades de cada aluno.

Evidencie-se que não existe apenas a relação de observação professor-aluno, com o propósito de avaliar o comportamento ou a prestação do aluno, mas será igualmente fundamental falar na observação como contribuição para a formação do próprio professor.

Para Mialaret (1977, p. 130), “ (...) uma formação baseada na observação da realidade educacional é o complemento indispensável duma formação científica mais geral.” Segundo o mesmo autor, a observação pode ser realizada segundo duas formas: direta e indiretamente. Na *observação direta*, há a presença do formando no interior do processo educativo, assistindo ao que se passa no grupo/turma, ou através de visitas a outros estabelecimentos de ensino. Ao contrário da observação direta, a *observação indireta* surge quando a observação a um grupo/turma é feita através de um écran em que apenas poderão ver o que o operador de câmara lhes mostra, tal como acontece num filme. O autor refere ainda que esta forma de observação permite evidenciar melhor determinadas situações particulares, ou apresentá-las de forma mais genérica.

Segundo Estrela (1994, p. 26), “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 ações consequentes das etapas precedentes.”

Passemos para a fase que sucede a observação, **a planificação**. Segundo as OCEPE (2016, p. 16), “Planear implica que o/a educador/a reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização.” Ao planear, o Educador poderá “ (...) agir, considerando o que foi planeado, mas reconhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagem não previstas, para tirar partido delas.”

Assim, após terem sido recolhidos os dados considerados pertinentes pelo professor, toda a informação é analisada e, com base nesta, o professor poderá delinear toda a sua ação. Quando nos referimos à informação recolhida pelo observador, referimo-nos a aspetos importantes tais como: as características dos alunos, o seu nível de

aprendizagem, as dificuldades, as relações interpessoais, as características da escola, entre outros.

A planificação configura-se como uma previsão de acontecimentos, um guião em que houve decisões a serem tomadas, que vão ao encontro das necessidades e especificidades das crianças, quer na Educação Pré-Escolar como no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Segundo Arends (1999, p. 44), a “ (...) planificação e a tomada de decisão são vitais para o ensino e interagem com todas as funções executivas do professor.”

A planificação é uma previsão no que diz respeito ao processo a ser posto em prática, considerado como um documento com decisões que garante o sucesso da ação a ser desenvolvida, mas que não deverá ser interpretado como um documento fechado e estático, pelo que este deverá ser suscetível a alterações conforme as necessidades do grupo ou da turma.

Nesse sentido, as OCEPE (2016, p.16), referem que a planificação consiste em “ (...) prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente, mas estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem.”

Para que o educador/professor possa estar preparado, quer a nível de saberes quer de estratégias em plena prática educativa, torna-se fundamental a elaboração de uma planificação, que foi construída mediante o contexto observado e que lhe permite pensar e agir de uma forma concreta, sabendo o que pretende, e para isso, este necessita de “ (...) apoiar-se em princípios teóricos para, uma vez contextualizados estes princípios, adaptar o seu pensamento às componentes e características fundamentais da ação concreta” (Vilar, 1993, p.5).

Em contexto de sala de aula, é função do professor proporcionar uma aprendizagem que se baseia num processo de construção de novos conhecimentos e saberes, de acordo com o projeto curricular de grupo/turma, elaborado por este, e com o que está definido para a EPE e para o 1.ºCEB. O educador/professor deverá fazer esta programação tendo sempre em conta as especificidades da escola e dos alunos. Reforçando o que atrás foi mencionado, Arends (1999, p. 44) salienta que “A planificação do professor é a principal determinante daquilo que é ensinado nas escolas. O currículo, tal como é publicado, é transformado e adaptado pelo processo de planificação através de

acrescentos, supressões e interpretações e pelas decisões do professor sobre o ritmo, sequência e ênfase.”

A escolha dos conteúdos curriculares a lecionar é um aspeto importante a ter em conta no momento em que o educador/professor elabora a sua planificação, sendo que este deverá ter a preocupação de apropriar o conteúdo às diferentes áreas temáticas assim como às características do seu grupo/turma. Nesse sentido, o educador/professor que inicia a sua carreira deverá certificar-se “ (...) da compreensão que têm do âmbito e sequência do conteúdo e das suas formas de interpretação e de ensino eficaz em relação a um grupo de alunos, juntando ou suprimindo materiais, conforme a necessidade” (Arends, 1999, p.63).

Após termos referido duas das três etapas que são consideradas cruciais no processo da prática pedagógica, urge agora falarmos sobre um terceiro princípio, que garante que haja aprendizagens das crianças/alunos e que, conjuntamente com a reflexão, possibilitará ao educador/professor ajustar melhor as suas ações, a **avaliação**. Esta ocorre em vários momentos, sendo de realçar logo após ter-se posto em prática a planificação, isto é, à intervenção, durante a qual, o professor/educador avalia as crianças, mas também o seu desempenho como profissional, levando-os a autocriticarem-se no sentido de se melhorarem profissionalmente. Neste sentido, Serpa (2010, p. 50), preconiza que a avaliação “ (...) pode ser utilizada como meio de consciencialização do meio circundante e de desenvolvimento da atitude crítica. (...), e ao ser posta em prática no decorrer “ (...) [d]a interação, podem obter-se consideráveis ganhos ao nível da aquisição de conhecimentos, competências e atitudes (...)”.

É de salientar que o processo de avaliação deverá decorrer mesmo durante as aulas, apreciando as aprendizagens que são realizadas e não apenas através das fichas de avaliação. Certo é que estes instrumentos são importantes para que se possa perceber o que o aluno adquiriu ao longo das aulas dadas, mas observar o desempenho das crianças através da interação que acontece durante as mesmas, é também uma forma de avaliação. Nesse sentido, “ (...) a observação surge como uma questão básica, já que pode ser simultaneamente o ponto de partida para o processo de avaliação (...) ” (Parente n/d, cit. in Zalbaza 1998, p. 207).

Podemos afirmar que a avaliação diz respeito a um vasto leque de informações que foram recolhidas durante as aulas, pelos professores, a qual pode ser feita de uma

maneira informal, ou seja, através de observações diretas e por trocas verbais, e de uma maneira formal que pode ser através da análise de trabalhos e/ou fichas de avaliação.

A um outro nível de análise da prática pedagógica, surge a **reflexão**, em que é chegada a altura de, em contexto de prática supervisionada do estágio profissional, se fazer um balanço sobre todo o trabalho realizado, os sucessos e as dificuldades sentidas, o que correu bem e o que correu mal, em que podemos melhorar, assim como, em cooperação pensar o que fazer para suprir todas as dificuldades.

Ora, na nossa perspetiva, a reflexão não surge apenas no final da prática pedagógica, como também logo no início de todas as ações anteriormente referidas, antecedendo a observação, pois é necessário que o formando saiba o que observar, seguindo-se uma reflexão sobre o que se vai planificar e depois desta, refletir sobre a atuação já realizada.

Deste modo, Lafortune, Mongeau e Pallascio (1998) citados por Perrenaud (2002, p. 17), referem que já na formação inicial, tenciona-se “ (...) preparar o futuro professor para refletir sobre a sua prática, para criar modelos e para exercer a sua capacidade de observação, análise, metacognição e meta comunicação.”

A reflexão é um conceito que, na atualidade, tem suscitado muitas dúvidas desde há muito tempo acerca do seu significado, em que emergem inúmeros pontos de vista de autores que tentam dar uma definição assertiva de reflexão.

Segundo Zeichner (1993, p. 17), a reflexão define-se como “ (...) o reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor (...) ”, sendo que apenas se pode preparar os professores para começarem a ensinar no início da sua formação, em que estes deverão ter sempre em conta a reflexão, possibilitando-lhe uma maior capacidade de respostas aos problemas que poderão surgir, assim como a sua conduta profissional.

Cabe aos formadores de professores, oferecerem a possibilidade dos seus formandos melhorarem a capacidade de reflexão sobre a prática pedagógica, que permite a consciencialização e sensibilização dos mesmos para os seus atos e desenvolvimento profissional. Nesse sentido, o formando, ao entrar no mundo da prática pedagógica, reflete, o que possibilita várias experiências ao profissional, mas muitas vezes não corre

como previa, este acaba por tomar consciência e, por conseguinte, melhora o seu desempenho.

Um estagiário, ao entrar em ação no espaço privilegiado da prática, começa por adquirir autonomia, o envolvimento de competências e potencialidades, o que lhe permite uma maior capacidade de reflexão sobre a sua prática. Nessa linha de pensamento, Alarcão (1991) salienta que a prática é considerada como “ (...) fonte de conhecimento através da experimentação e reflexão, como momento privilegiado de integração de competências, como oportunidade para representar mentalmente a qualidade do produto final e apreciar a própria capacidade de agir, (...) “ (p.10).

Para Freire, a reflexão é “ (...) a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. (...) O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. (...) A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. (p. 42)

Em relação ao ensino reflexivo e aos educadores/professores reflexivos, salienta-se que existem um conjunto de destrezas ou habilidades que os professores devem dominar para concretizar um ensino reflexivo, sendo que estas aptidões dizem mais respeito a habilidades cognitivas e metacognitivas do que a destrezas de conduta.

Segundo Pollard e Tann (1987) citados por Nóvoa (1992, p. 61), “ (...) as destrezas necessárias à realização de um ensino reflexivo são variadas e oscilam entre as seguintes áreas de análise:

- destrezas empíricas: Têm que ver com a capacidade de diagnóstico tanto a nível da sala de aula como da escola;
- destrezas analíticas: necessárias para analisar os dados descritivos compilados e a partir deles, construir uma teoria;
- destrezas avaliativas: as que se prendem com o processo de valorização, de emissão de juízos sobre as consequências educativas dos projetos e com a importância dos resultados alcançados;
- destrezas estratégicas: dizem respeito ao planeamento da ação, à antecipação da sua implantação seguindo a análise realizada;

- destrezas práticas: capacidade de relacionar a análise com a prática, com os fins e com os meios, para obter um efeito satisfatório;
- destrezas de comunicação: os professores reflexivos necessitam de comunicar e partilhar as suas ideias com os outros colegas, o que sublinha a importância das atividades de trabalho e de discussão em grupo.”

Apesar de todas estas competências serem importantes e necessárias para o desenvolvimento de um ensino reflexivo, considera-se que não são suficientes, pelo que são necessários *três tipos de atitudes* na formação do educador/ professor para o ensino reflexivo: a *mentalidade aberta* - que se define como a «ausência de preconceitos, de parcialidades e de qualquer hábito que limite a mente e a impeça de considerar novos problemas e de assumir novas ideias (...); a segunda consiste na *responsabilidade intelectual* «Ser intelectualmente responsável quer dizer considerar as consequências de um passo projetado, significa ter vontade de adotar essas consequências quando decorram de qualquer posição previamente assumida. (...); a última, é o *entusiasmo* descrito como a predisposição para afrontar a atividade com curiosidade, energia, capacidade de renovação e de luta contra a rotina” (Dewey, 1989, citado por Nóvoa (1992, p. 62).

Todas as atitudes anteriormente mencionadas emergem para que, aquando da formação de professores, estes possam adquirir um pensamento e uma prática reflexiva.

A minha experiência, adquirida nos dois momentos de estágio no Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, desde o primeiro dia até se ter finalizado, baseou-se numa fundamentação teórica a ser seguida, na qual estavam patentes quatro fases fundamentais que devem ser seguidas de uma forma interligada e sequencial, no sentido de tornar toda a ação detentora da melhor qualidade e sucesso possível.

A observação realizada nas primeiras semanas foi o ponto de partida para projetar toda a minha ação, o meu processo de planeamento, a minha avaliação e por último, a minha reflexão. Nas minhas observações não me limitei apenas a registar o que se estava a ver, mas também coloquei algumas questões, junto dos cooperantes, no sentido de me fazer acompanhar de todas as situações pertinentes e das que suscitavam alterações, para agir mais eficazmente.

Considero que a minha experiência pessoal como ajudante de educação numa creche e jardim-de-infância foi uma mais-valia, uma vez que já estava familiarizada com este

contexto, sendo que já tinha algum conhecimento sobre o que me esperava, isto é, do espaço, das rotinas, do grupo de crianças, limitando-me a conhecer outras realidades, muito semelhantes com o meu dia-a-dia. Contudo, havia muitos aspetos importantes a ter em conta, os quais tive que interligar com o conhecimento científico adquirido ao longo da minha formação académica, adquirida junto dos professores/orientadores, numa perspetiva de melhorar o meu desempenho, fazendo-me crescer profissionalmente no seio do contexto educativo.

Toda a minha ação concretizou-se passando pela já referida observação, preparando-me para a planificação e depois da ação, fazer uma avaliação. Por último, a reflexão, que me fez pensar sobre todo o trabalho realizado, sempre com sentido crítico sobre a minha ação, para que numa posterior intervenção fossem colmatadas todas as lacunas encontradas e que também me possibilitassem fazer uma introspeção e, assim, construir a minha forma pessoal de agir pedagogicamente.

2. O Jogo, a Motricidade e a Aprendizagem da Criança

2.1. Importância do Jogo na Infância e no Contexto Educativo Escolar

De acordo com S' Jongers (1975, p.5), “ (...) todo o animal, todo o homem, tem atividades de jogo (...) ” citando Callois (1967) e Bouet (1968), este autor apresenta uma abordagem de jogo muito simples e adequada, pois refere que “ (...) o jogo é, quer uma atividade do espírito (jogos de cartas, xadrez, etc.), quer uma atividade muscular (jogos de bola) ou ainda, uma mistura dos dois (jogos de destreza, jogos de equipa). O carácter principal do jogo é o prazer que o jogador obtém da sua atividade. Esta pode ser espontânea ou organizada. No homem, o jogo parece muitas vezes evoluir no plano imaginário (jogar como se...).”

De facto, para Callois o jogo é “ (...) uma atividade livre e voluntária, fonte de alegria e divertimento.” Para além da componente lúdica do jogo, este é provido de um enorme potencial que, ao acompanhar a criança no seu longo processo de crescimento, contribui e muito para o seu desenvolvimento integral (domínios cognitivo, psicomotor e sócio afetivo). (1990, p.26)

Porque na língua inglesa “play” se refere indiscriminadamente ao brincar e ao jogar, tomamos aqui ponto de partida do brincar para ir para a análise sobre o jogo na

educação, já que brincar é um “direito” que assiste à criança (Art. 31 da Convenção dos Direitos da Criança).

Embora os seres humanos brinquem e joguem em todas as idades, é geralmente aceite que o brincar e o jogar é mais característico da infância, sendo associado ao desenvolvimento humano e à aprendizagem. De facto, o brincar e o jogo são uma atividade inerente à infância, sendo que a maior parte do tempo em que a criança está em atividade, dedica-o ao jogo, fazendo com que este seja o seu “trabalho”. É no dia-a-dia da criança que esta, ao brincar e ao jogar, desenvolve a sua motricidade, a sua inteligência, a sua vontade e o seu caráter.

O conceito de jogo é muitas vezes confundido com o conceito de brincadeira, no jogo existem regras a serem cumpridas, enquanto no brincar as atividades poderão ser mais livres e desprovidas de regras. No entanto, Condessa & Fialho (2010, p. 17) referem que “O brincar e o jogo, desde as formas mais simples de imitação e atividade simbólica até às formas mais elaboradas de atividades de criação, expressão e competição, permitem que a criança tome consciência de si e do outro, interiorizando assim a sua cultura de origem e os valores que lhes são inerentes, aprendendo a agir, a interagir e a comunicar em sociedade”. Deste modo, jogo e brincadeira são conceitos que estão relacionados porque o brincar é “ (...) uma estratégia fundamental para se ganhar segurança e autonomia (...) e ao brincar as crianças demonstram uma grande (...) necessidade de investir muito tempo de jogo durante a infância, como uma ferramenta de aprendizagem e adaptação a situações inesperadas e imprevisíveis de natureza motora, social e emocional na vida adulta.” Assim sendo, “ (...) tornam-se fundamentais as atividades livres que promovam o jogo simbólico (faz de conta), o jogo social (relação com os amigos) e o jogo de atividade física (corrida, fuga, perseguição luta, etc)” (Condessa, 2009, p. 20).

Ainda segundo esta autora (Condessa, 2009) no que concerne ao jogo em que a atividade física está presente, as experiências de jogo devem ser oferecidas às crianças para que se possa promover a educação para a saúde, inculcando estilos de vida ativa e saudáveis, a partir de condições de estimulação oferecidas pela comunidade (espaços verdes, espaços de jogos e desportivos, entre outros), pelas respetivas escolas (espaços de recreio apropriados e ensino da Educação Física e Desporto Escolar) e pelos pais (interação parental).

Chateau (1987, p. 13) comenta que numa criança, “ (...) toda a atividade é jogo e é pelo jogo que esta adivinha e antecipa as condutas superiores.” e ainda acrescenta que “A criança é um ser que brinca/joga, e nada mais.” (p.14), logo “ (...) o Jogo, é assim, o centro da infância (...) ” (p. 15).

Deste modo, o jogar está intrinsecamente ligado ao ser criança e à sua necessidade de brincar, pelo que será importante debruçarmo-nos sobre o lúdico que, numa fase inicial da vida de uma criança, é o caminho que a vai levar a progressos no desenvolvimento das várias competências, preparando-a assim para as fases seguintes. Chateau (1987, p. 14) refere que a criança é um ser, o qual brinca porque, e citando Clapàrede, “A infância serve para brincar e para imitar (...)”, pois com a brincadeira e o jogo em simultâneo, a inteligência e a alma florescem, fazendo crescer na criança aptidões necessárias ao seu desenvolvimento.

Durante o jogo a criança desenvolve e penetra no domínio das emoções fortes, vai tomando consciência da realidade que se opõe à magia dessa mesma atividade lúdica. Contudo, o jogo permite transformar essa realidade num mundo imaginário, o que nos permite afirmar que o jogo possibilita à criança vivenciar experiências de uma forma espontânea, tornando-se numa importante base para o desenvolvimento psicomotor da criança.

Para Dodds “A realidade então para muitas crianças é que a brincadeira é um elemento não existente em suas vidas diárias na sala de aula. Sendo assim, um desafio, para as escolas e sociedades de hoje e do futuro, é encontrar maneiras para as crianças experimentarem, até mesmo aprenderem a brincar, oferecendo a liberdade para desenvolverem a variedade de habilidades fundamentais para a aprendizagem e a vida adulta.”. Deste modo, a autora crê que os Educadores e Professores com experiências baseadas na brincadeira e no jogo podem encorajar os alunos a aprender e a adquirir as habilidades essenciais e o pensamento, como realça no excerto “Nós temos a oportunidade de engajar os alunos em aprendizagens emocionantes e desafiadoras que incorporem abordagens baseadas na brincadeira e garantem que as crianças experimentem a alegria e o desejo de aprender dentro e fora da sala de aula.” (Dodds, 2011, p. 222). Por conseguinte, a criança vai desenvolvendo inúmeras capacidades que lhe serão fulcrais para a execução de tarefas no seu dia-a-dia, quer a nível linguístico, motor, cognitivo, assim como, a nível sócio emocional, sendo por isso, crucial o recurso ao jogo como instrumento de aprendizagem escolar.

De acordo com Rino (2004, p. 22), “ (...) a criança ao jogar é confrontada consigo própria, com tarefas que lhe dão origem a processos intelectuais, e com outros, com os quais dá e recebe *feedback*”. O jogo supõe a capacidade de compreensão e retenção na memória de elementos complexos como “ (...) a existência de regras e de interação [que] apresentam a possibilidade de recriar no jogo capacidades cognitivas e sociais (...) ” necessárias para o harmonioso desenvolvimento da criança.

Atualmente urge alertar os educadores/professores bem como os pais para centrarem a sua atenção na natureza do jogo, evidenciando as possibilidades educativas que o jogo contém, e a sua grande importância no desenvolvimento das capacidades criadoras da criança como meio para que ela reconheça e integre a realidade. Assim, o jogo constitui uma verdadeira ferramenta pedagógica para o sistema educativo que funciona antes, durante e paralelamente à escola.

Condessa (2017, p. 275) menciona que na perspectiva dos profissionais em exercício na infância, um dos papéis do jogo na escola é sem dúvidas “ (...) a grande flexibilidade do jogo, avalizando um ensino mais apelativo, capaz de criar um maior interesse e uma maior adesão por parte das crianças e, conseqüentemente, uma maior aprendizagem.”

A criança ao jogar com outros encontra a sua identidade e vai adquirindo um conhecimento das características das pessoas com quem joga e que são responsáveis pelo seu desenvolvimento. Assim, e reforçando o que atrás foi dito, cabe ao Educador/Professor, proporcionar o jogo, servindo de modelo à criança para que esta se sinta motivada e estimulada a participar, sendo que a partir daí, estes a possam conhecer melhor no que concerne a aspetos relevantes para adequar a sua ação educativa às necessidades do grupo/turma.

De acordo com Neto (2003, p. 21), “ (...) o jogo [é] o processo de dar liberdade de a criança exprimir a sua motivação intrínseca e a necessidade de explorar o seu envolvimento físico e social sem constrangimentos (investigar, testar e afirmar experiências e possibilidades de ação” (...) “A experiência do jogo e da atividade física é uma excelente forma de perceber a relação entre a ordem e a desordem, organização e caos, e equilíbrio e desequilíbrio entre os vários sistemas biológicos e sociais.” Esta estimulação ocasional ou organizada, proporcionada pela exploração do espaço, dos objetos e das situações é fundamental na estruturação das primeiras fases do desenvolvimento da criança, nos vários domínios: motor, cognitivo, emocional e social.

De fato, o jogo remete-nos para a importância de conhecer o modo como se processa o desenvolvimento da criança, onde as manifestações se sucedem no tempo e perante uma cronologia, correspondendo a etapas sucessivas. Alguns psicólogos, como Piaget, Wallon e Gesell, dedicaram a sua vida ao estudo da criança, destacando várias noções ou sistemas de estágios que se generalizaram ao longo da história. (Tran-Thong, 1987, p. 7)

Iremos aqui apresentar apenas alguns traços gerais sobre a teoria cognitiva de Piaget, relacionada com o desenvolvimento da inteligência da criança e com algum impacto na compreensão sobre a importância do jogo, para explicar as suas propriedades e funções.

Para Piaget citado por Tran-Thong (1987, p. 96), “ (...) o desenvolvimento da inteligência é um processo de equilibração contínua e progressiva e os estádios ou níveis de desenvolvimento constituem patamares sucessivos de equilibração.” Nesse sentido, uma criança ao nascer não possui logo um conjunto de estruturas que possibilitam a sua interação com os diferentes estímulos provenientes do meio que a rodeia, mas vai conquistando essas estruturas progressivamente, através da interação do organismo sobre o meio, adaptando-se sucessivamente até que haja uma coordenação das ações e operações que definem a inteligência.

Para que a inteligência se defina e para que a criança aprenda, deve ter um lugar de adaptação que requer um equilíbrio entre dois processos: assimilação e acomodação. No que concerne à *assimilação*, este é um processo pelo qual a criança recolhe informações do meio (acontecimentos, objetos ou situações). Já a *acomodação* refere-se ao processo pelo qual as estruturas e o organismo da criança se adaptam para enfrentar as exigências do meio, isto é, os ajustes do comportamento da criança. Para Richard (2001, p. 303) estes dois polos: assimilação-acomodação atuam de maneira dinâmica, como motor do desenvolvimento da criança e é na assimilação que o jogo têm lugar, ao permitir que o indivíduo “ (...) reproduza, numa situação nova, condutas antigas.”

Com o intuito de melhor compreender o jogo na perspectiva de Piaget é de referir que no seu sistema “ (...) há três estruturas que definem os três estádios: grupo de ações sensório motoras; agrupamento e grupo de ações concretas; e grupo e rede de operações formais. São estes patamares sucessivos de equilíbrio, que delineiam o desenvolvimento intelectual da criança” (Tran-Thong, 1987, p. 99).

Assim, o prazer da prática da atividade lúdica deriva do controle que a criança tem sobre si própria e o meio. A criança passa por vários estádios de desenvolvimento e o tipo de comportamento está relacionado com a fase de desenvolvimento correspondente, sendo que, Piaget (1975) estipulou três tipos de atividade lúdica: *o jogo de exploração/exercício, o jogo simbólico e o jogo de regras.*

Com base na evolução das estruturas mentais da criança, Piaget distingue o desenvolvimento lógico da criança, organizando os jogos nas três categorias anteriormente mencionadas, e que correspondem a uma fase de desenvolvimento infantil distinta.

Assim sendo, *os jogos de exploração/exercício* correspondem à *fase sensório motora (dos 0 aos 24 meses)*, em que a criança procura satisfazer as suas necessidades básicas, obtendo o máximo prazer na atividade, em que o jogo emerge através da repetição de movimentos levando à exploração através do olfato, da visão, do tato e da motricidade fina.

Em relação aos *jogos simbólicos*, estes correspondem à *fase pré-operatória (dos 2 aos 7 anos)*. A criança começa a adquirir a noção das regras. Deste modo, o jogo simbólico surge através de movimentos e gestos que envolvem a imaginação e imitação, passando pela transformação de objetos, o desempenho de papéis, como o faz de conta e a representação. A criança pode, através de todos estes mecanismos lúdicos, explorar as suas fantasias, imitar e retratar situações da vida real.

Por último, *os jogos de regras* que correspondem à *fase das operações concretas (dos 7 aos 12 anos)*. É nesta fase que a criança começa a ter a noção do conceito de regras, iniciando-se assim o jogo em grupo, e conseqüentemente, a socialização, que é uma das competências a desenvolver, quer em grande grupo ou a pares.

Por outro lado, Liubliskaia (1973, pp. 28-56) refere várias vantagens educativas sobre o jogo, enquanto uma atividade a privilegiar na educação infantil, considerando que o jogo é: a. um meio pelo qual a criança *reflete e copia a vida que a rodeia*, realizando desde uma cópia passiva do que a rodeia (imitação); b. *uma forma de adquirir e precisar conhecimentos*; c. um espaço em que *a ação e a linguagem são dois processos fundamentais* para resolver os problemas; d. *uma atividade pensante*, em que se analisa um determinado fenómeno e se sintetiza; e. *uma atividade que reflete a realidade mediante a sua transformação ativa; uma combinação singular da ficção com a realidade*

- brincar dá energia e alegria à criança; *um momento de contradições internas*, que se resolvem pela dinâmica do próprio jogo, e que caracterizam o seu desenvolvimento enquanto fenómeno social.

Bem sabemos que todas as crianças do mundo jogam e gostam de jogar, uma vez que lhes proporcionam uma imensa alegria, sendo que lhes é tão intrínseca que ousámos a afirmar que é a razão de ser da infância. O Brincar é um reforço para a criança no seu desenvolvimento social, físico, intelectual e afetivo, permite também que a criança se desenvolva a nível da expressão oral e corporal, ajudando-a a integrar-se a nível social e por último a construir o seu próprio conhecimento.

Tal como advoga Chateau (1987, pp.20-21), o jogo assume um papel importante na educação infantil, sendo que este não deve ser analisado única e simplesmente como uma manifestação de divertimento ou prazer, pois para ele “ (...) a criança que joga de fato (...) mergulha fundo em seu jogo.”. Para ele “O jogo é sério, tendo quase sempre regras rígidas (...)” mas também é uma forma de “trabalho” que pode ser desenvolvido em contexto lúdico e pedagógico. Na sua ótica, compete ao Professor/Educador encontrar um equilíbrio dinâmico entre estas duas vertentes, servindo assim de mediador entre a criança e a atividade lúdica.

Ao jogar, a criança adquire novos conhecimentos, experimenta várias práticas motoras, sendo que o jogo pode também ser utilizado como um recurso pedagógico fundamental no processo ensino aprendizagem que, acompanhados por ambientes lúdicos, permitem que a criança seja estimulada, possibilitando uma melhor assimilação dos conteúdos que se pretende ensinar.

Considera-se que o jogo em contexto de sala de aula proporciona à criança um leque de atividades diversificadas que normalmente começam a ser desenvolvidas na escola. Assim, é comum que os Educadores/Professores utilizem o brincar e o jogo no contexto das suas aulas, usando-o como “ (...) um veículo para a aprendizagem em diversas áreas do currículo dentro dos estabelecimentos educacionais.”, tal como advogam Brock et al. (2012, p. 15)

A nosso ver, achamos pertinente afirmar que o jogo é ainda um instrumento que pode ser utilizado para proporcionar a interdisciplinaridade, uma vez que se pode trabalhar diversos conteúdos das distintas áreas disciplinares, como também promover o desenvolvimento de capacidades que são inerentes a todas as áreas de conteúdo, de uma

forma interdisciplinar e integrando os conhecimentos e as atitudes. Realce-se que Dinis, 2015, p.27) relewa “A importância da Interdisciplinaridade para a significatividade das aprendizagens dos alunos”. Neste sentido, realcemos o papel do jogo modelo curricular *High Scope*, abordado na infância com a perspectiva de se criarem experiências chave à criança, que deve ser ativa nas suas aprendizagens, sendo encorajada a tomar decisões autónomas e, onde, as crianças estão de uma forma divertida a realizar as suas atividades, a maioria com carácter lúdico, sendo muitas vezes apresentando um currículo integrado e que otimiza as aprendizagens significativas dos alunos.

“Numa aprendizagem inicial da e para a vida, trabalhar com os jogos possibilita-nos atingir diversos objetivos, entre outros, reforçar os conteúdos aprendidos, mesmo em outras áreas de saber; fazer as suas próprias descobertas; e desenvolver as múltiplas inteligências (...) o movimento da criança para o desenvolvimento perceptivo e cognitivo” (Condessa, 2015, p. 157).

Assim, segundo Neto (1997) citado por Mendes & Dias (2013), “ (...) quando se estuda o desenvolvimento motor infantil, procuramos (i.e., maioritariamente) uma explicação integrada da “adaptação” que recai sobre o estudo dos fatores influentes nas relações entre desenvolvimento e aprendizagem, ecologia e crescimento, bem como génese dos padrões motores e jogo. Deste modo, os primeiros anos de vida da criança resultam em inúmeras modificações no seu crescimento e desenvolvimento, sendo a infância encarada como um período extremamente importante para o desenvolvimento motor.

No que concerne ao jogo como forte impulsionador para o desenvolvimento infantil, este assume um papel importante em vários domínios que diferenciam tipos de aprendizado. Estes são: o **domínio cognitivo, motor, social e afetivo**, sendo que juntos, resultam no desenvolvimento integral da criança.

Em relação ao **domínio cognitivo**, este inclui conhecimento de conteúdo, habilidades intelectuais, percepção e compreensão. Neste domínio, o jogo promove o desenvolvimento cognitivo, estimulando: as sensações e percepções, as habilidades manipulativas, o desenvolvimento da imaginação; os processos mentais e a capacidade de processar informação e a estruturação da linguagem. Em suma, apresenta-se como um meio educativo de excelência.

No **domínio afetivo**, o jogo faz com que a criança conviva com as frustrações e alegrias, aceitando os seus pares e as suas atitudes. Regista-se uma articulação entre o domínio afetivo e cognitivo, dando lugar ao desenvolvimento emocional da criança elemento chave para aprendizagem, já que para Not (1993, p.35) “Aprender 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 (...)”.

No que diz respeito ao **domínio motor**, o jogo potencia o aperfeiçoamento das capacidades motoras de base, isto é, o domínio de movimentos de deslocação, o controlo sobre objetos, a capacidade de aptidão física (resistência, de força, de velocidade, entre outras), mas também a capacidade de interação e de cooperação com os colegas presentes no jogo. O desenvolvimento motor infantil contempla mudanças qualitativas e quantitativas e agrega vários fatores de ordem cognitiva, física e social sendo que esta interação está relacionada com as características da criança assim como o contexto na qual esta está inserida.

Por último, no **domínio social**, o jogo permite o desenvolvimento da interajuda e a solidariedade entre os pares. Em qualquer jogo onde estejam envolvidos relacionamentos entre indivíduos ou entre grupos, está bem presente o fator de interação e cooperação. Se para Not (1993, p.121) “ (...) a equipa, ou grupo, são constituídos por elementos em geral da mesma idade, que se reúnem (...) em função de uma dada tarefa e que se organizam e cooperam visando a maior eficácia (...) geram conflitos que contribuem para a interação social”, para Virginia Burden cit. In In Lopes,J. e Silva,H. (2009, p. 3) “A cooperação é a convicção plena de que ninguém pode chegar à meta se não chegarem todos.”

Através dos jogos pedagógicos, que proporcionam a aprendizagem mas também favorecem a socialização, a criança interage com os pares quem nele se integram, mas terá que ser o professor o condutor das atividades lúdicas para o efeito. A socialização é a interação social que permite à criança atingir os patamares necessários à construção da sua personalidade. Segundo Sousa (2003, p.167) a criança ao jogar “ (...) engrandece-se, realiza-se, satisfaz-se, cria novas potencialidades e desenvolve a sua personalidade”.

2.2. O Jogo como Elemento Facilitador do Desenvolvimento da Motricidade e das Aprendizagens da Criança no Contexto Educativo Escolar

Como já foi mencionado anteriormente, a brincadeira e o jogo são dois conceitos interrelacionados com uma certa flexibilidade e que devem ser tidos em conta devido ao seu valor em contexto educativo e escolar. Por sua vez, a motricidade está envolvida neste dueto harmonioso ao serem manifestadas ações, quer de motricidade fina quer de motricidade global, uma vez que o jogo pode estender-se desde a sala de aula até ao recreio.

Segundo Kolyniak (2010), “A motricidade refere-se, portanto, a sensações conscientes do ser humano em movimento intencional e significativo no espaço-tempo objetivo e representado, envolvendo percepção, memória, projeção, afetividade, emoção, raciocínio. Evidencia-se em diferentes formas de expressão – gestual, verbal, cênica, plástica, etc..”

Todo o trabalho realizado no âmbito da motricidade, desde o início da ingressão de uma criança na creche, é de extrema importância para que esta desenvolva habilidades necessárias para o desempenho de competências escolares. Este é todo um processo do qual dependem uma boa evolução das destrezas motoras de uma criança que irá influenciar o crescimento natural da criança, quer a nível físico quer a nível intelectual.

Em relação à atividade física, que consideramos ser também um meio pelo qual a criança poderá desenvolver a sua motricidade, Condessa (2009, p. 25) salienta que “ (...) a educação para a saúde, procurando fomentar estilos de vida ativa, deve começar na infância, a partir de condições de estimulação oferecidas pela comunidade (espaços verdes, espaços de jogo e desportivos, etc.), pelas escolas (espaços de recreio apropriados e ensino da Educação Física e Desporto Escolar) e pelos pais (interação parental).” Assim, para que estas conceções sejam postas em prática pelos atuais Jardins-de-Infância e Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, deve-se desafiar os respetivos orientadores para encontrarem “ (...) maneiras para as crianças experimentarem, até mesmo aprenderem a brincar, oferecendo a liberdade para desenvolverem a variedade de habilidades fundamentais para aprendizagem e a vida adulta” (Dodds, 2011, cit in Pinhal et, al, 2016).

Nesse sentido, e já na formação de educadores/professores, deveria haver um maior empenho para que o jogo e o brincar sejam considerados um recurso de atividade,

possuidor de um elevado potencial pedagógico e didático, também para a área da motricidade e das expressões.

Uma criança, quando nasce, inicia a sua aprendizagem motora, estando em constante contato com diversos estímulos motores recebidos desde cedo, favorecendo e muito o seu desenvolvimento motor. Contudo, nem todas as crianças são iguais e o grau de desenvolvimento está de acordo com a qualidade, quantidade e diversidade de estímulos motores recebidos. Nesse sentido, as OCEPE (2016, p. 47) alegam que “ O corpo, que a criança vai progressivamente dominando desde o nascimento e de cujas potencialidades vai tomando consciência, constitui um meio privilegiado de relação com o mundo e o fundamento de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem.” Deste modo, uma criança ao iniciar o seu percurso escolar, já estará apta a realizar algumas habilidades motoras básicas e que lhe serão fundamentais para que outras se venham a desenvolver.

Pelo conhecimento/domínio do seu corpo “ (...) e da sua capacidade para a produção dos seus movimentos, a criança comunica com os seus pares, realiza as suas aquisições e desenvolve a sua personalidade através de empenhos, que se refletem nas mais rudimentares manifestações de movimento (...) ” (Condessa, 2006). A completar a parece o jogo, pois “Se por um lado, através da solicitação das diferentes formas de movimento, se pode influenciar positivamente a percepção e perícia da criança para se mover, melhorando as suas capacidades físicas e motoras; por outro lado, as suas funções de controlo, emocional e disciplinar; de cooperação e responsabilização são efetivamente privilegiadas nestas atividades lúdicas” (p.16).

Os ambientes de aprendizagem para as aulas de Educação Física infantil deverão ser (re)formulados em prol das necessidades atuais das nossas crianças para realizarem aprendizagens ativas, significativas, divertidas e que incentivem a prática física, necessária ao longo de toda a vida” (Condessa, 2006, p.14) É inquestionável o valor educativo do jogo, mesmo quando são consideradas diferentes formas de jogo infantil. Se por um lado, através da solicitação das diferentes formas de movimento, se pode influenciar positivamente a percepção e perícia da criança para se mover, melhorando as suas capacidades físicas e motoras; por outro lado, as suas funções de controlo, emocional e disciplinar; de cooperação e responsabilização são efetivamente privilegiadas nestas atividades lúdicas.”

Neste ponto, iremos fazer uma pequena abordagem ao jogo no contexto da educação pré-escolar, bem como do 1.º ciclo do ensino básico, com realce para a área da motricidade.

Segundo as OCEPE (2016), “A Educação Física é também um espaço privilegiado de brincar em que o/a educador/a cria condições de exploração livre do espaço e do movimento... aceita e negocia as iniciativas das crianças para a realização de atividades organizadas de jogo e movimento... com contributo para a aprendizagem de várias formas de relação...” (p.3). Neste sentido, é fundamental desenvolver as crianças, através de diversos tipos de movimento, desde situações de equilíbrio, às várias formas de deslocação e manipulação, em jogos simples de perseguição ou mais elaborados, incluindo a constituição de equipas e a cooperação-oposição, ou mesmo, o movimento corporal, realizado com ritmo e música

Tendo em conta o desenvolvimento motor de cada criança, a educação pré-escolar deve proporcionar ocasiões de exercício da motricidade global e também da motricidade fina, de modo a permitir que todas e cada uma aprendam a utilizar e a dominar melhor o seu próprio corpo.

O jogo aparece na Educação e Expressão Físico-Motora no 1.º Ciclo do Ensino Básico, com um propósito muito delineado, “ (...) fazer com que a criança participe em jogos ajustando-se por iniciativa própria e as qualidades motoras na prestação às possibilidades oferecidas pela situação de jogo e ao seu objetivo, realizando habilidades básicas e ações técnico táticas fundamentais, com oportunidade e correção de movimentos” (Programa do 1.ºCEB, 2001).

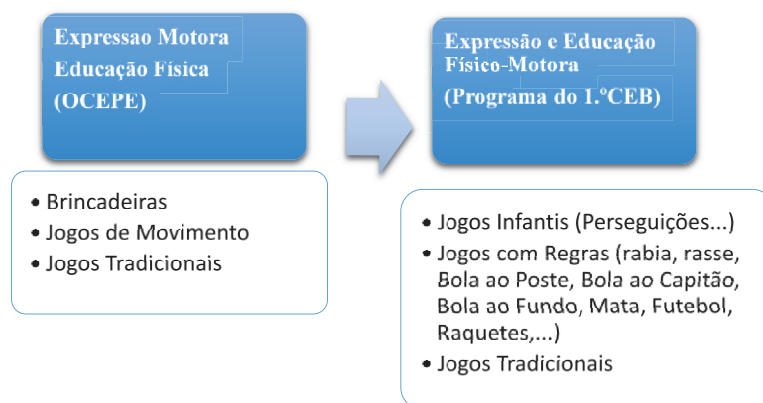


Figura 1 – Atividades de Jogo no Contexto EF/EEFM

Ao serem oferecidas situações de jogo às crianças em idade Pré-Escolar e Escolar, estaremos a fomentar o desenvolvimento de habilidades motoras, nomeadamente o correr, o saltar, o pontapear, agarrar, lançar com precisão, situações de equilíbrio, perícias e manipulações, para além de desenvolver competências a nível cognitivo, social e afetivo.

De acordo as OCEPE (1997) citadas por Condessa (2009, p. 38), “ (...) as práticas de atividade física e motora lecionadas na infância perspetivam uma aprendizagem orientada para um desenvolvimento equilibrado, significativo e multidimensional das nossas crianças, possível pela conquista de competências essenciais do currículo da educação básica. Umas mais específicas, realçando os “movimentos” efetuados em variadas áreas de atividade lúdica e de expressão; outras mais relacionadas com a aquisição de atitudes, de hábitos de vida saudável e de valores pró-sociais.”

Temos ainda que realçar o papel dos jogos tradicionais, que segundo Cabral (1985) referenciado por Mendes & Dias (2013), “ (...) estes são um excelente meio para desenvolver as capacidades psicomotoras, o domínio corporal, a organização espaço temporal e a integração sócio motora da criança. De acordo com estes autores, Guedes (1991) e Bragada (2002) citados por Mendes & Dias (2003), “ (...) os jogos tradicionais constituem uma atividade extraordinariamente rica que potencia a integração em grupo, orientação espacial, sentido rítmico, enriquecimento da linguagem e formação da personalidade.”

Face à necessidade de racionalizar e de atender às aptidões e aos interesses da criança, com vista ao seu desenvolvimento integral e harmónico, nos nossos Jardins-de-Infância e escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, as crianças têm a oportunidade de usufruir da Educação Motora que proporciona a cada criança, várias experiências e oportunidades desafiantes e diversificadas, sendo que estas poderão “ (...) [aprender]: a conhecer e a usar melhor o seu corpo, criando uma imagem favorável de si mesma; a participar em formas de cooperação e competição saudável; a seguir regras para agir em conjunto; a organizar-se para atingir um fim comum, percebendo que pode ganhar ou perder, aceitando e ultrapassando os insucessos” (OCEPE, 2016, p. 48).

Todo este trabalho que se pode realizar em prol da criança nos primeiros anos de escolaridade insere-se num trabalho de estimulação do desenvolvimento motor, em que são proporcionadas não só experiências de exercícios de motricidade global, como também de motricidade fina.

A motricidade global diz respeito ao aperfeiçoamento de movimentos em que a criança tem a possibilidade de utilizar e sentir o seu corpo perante várias situações, no sentido de esta poder “ (...) mobilizar o corpo com mais precisão, desenvolvendo resistência, força, flexibilidade, velocidade e a destreza geral [,] (...) coordenar, alterar e diferenciar melhor os seus movimentos, através do controlo do equilíbrio, ritmo, tempo de reação, de forma a desenvolver e aperfeiçoar as suas capacidades motoras em situações lúdicas, de expressão, comunicação e interação com outros” (OCEPE, 2016, p. 49).

Segundo as OCEPE (2016), este processo poderá ocorrer tendo em conta dois tipos de aprendizagem:

1. *Deslocamentos e Equilíbrios*: ao adquirir estas aprendizagens, a criança certamente terá um melhor controlo do seu corpo que lhe permitirá ser capaz de dar início e término a qualquer movimento imposto por qualquer situação.
2. *Perícias e Manipulações*: ao explorar diversos materiais (bolas, cordas, arcos, raquetas, balões, etc), a criança poderá explorar a relação do corpo com os objetos, utilizando as diversas partes do corpo.

Assim, no trabalho de motricidade existe sempre uma relação entre uma situação que é proposta pelo Educador/Professor a ser realizada pela criança sendo que esta terá que tentar concretizá-la, aperfeiçoando as suas habilidades e desenvolvendo as suas capacidades motoras. Nesse sentido, Sérgio, (1996) refere que, “A motricidade compreende-se na relação intencional entre a situação e o movimento e na flexibilidade adaptativa das estratégias de aprendizagem permanente” (Sérgio, 1996, p. 254).

Consideramos importante evidenciar os movimentos fundamentais que são a base para as combinações em habilidades desportivas, propostos por Gallahue (1989) citado por Paim (2003), e que divide a fase dos movimentos fundamentais em três estágios:

1. *Estágio Inicial*: representa a primeira meta orientada da criança na tentativa de executar um padrão de movimento fundamental. A integração dos movimentos espaciais e temporais são pobres. Tipicamente os movimentos locomotores, manipulativos e estabilizadores de crianças de dois anos de idade estão no nível inicial.
2. *Estágio elementar*: envolve maior controle e melhor coordenação rítmica dos movimentos fundamentais. Segundo o autor, crianças de desenvolvimento normal tendem a avançar para o estágio elementar através do processo de maturação,

embora alguns indivíduos não conseguem desenvolver além do estágio elementar em muitos padrões de movimento, e permanecem nesse estágio por toda a vida;

3. *Estágio maduro*: é caracterizado como mecanicamente eficiente, coordenado, e de execução controlada. Tipicamente as crianças tem potencial de desenvolvimento para estar no estágio maduro perto do 5 ou 6 anos, na maioria das habilidades fundamentais.

Cabe aos educadores/professores propor iniciativas para a realização de atividades organizadas de movimento e de jogos, sendo que para isso, estes deverão criar “ (...) condições de exploração livre do espaço e do movimento, permitindo que a criança invente os seus movimentos, tire partido de materiais, coloque os seus próprios desafios e corra riscos controlados, que lhe permitam tornar-se mais autónoma e responsável pela sua segurança” (OCEPE, 2006, p. 48).

Em conformidade com o que atrás foi mencionado, urge alertar os Educadores/Professores para que repensem algumas estratégias a desenvolver nos Jardins-de-Infância e nas Escolas no sentido de “ (...) proporcionar aos alunos (independentemente da sua origem, cultura, condição social, idade e género) uma aprendizagem de novos comportamentos, em consonância com os seus interesses e a necessidade atual de se criarem as condições adequadas para que possam ter no futuro uma vida salutar e mais ativa no âmbito do desporto” (Condessa, 2014, p. 31).

No que concerne à motricidade fina salienta-se que esta tem início quando uma criança entra para o Pré-Escolar, ao manipular diversos materiais, que lhe permitem o desenvolvimento das suas capacidades, quer através de pequenas tarefas do dia-a-dia, quer em trabalhos tencionados para tal, e que visam o seu desenvolvimento harmonioso. Este trabalho orientado pelo educador, também contribui para que a criança possa estar apta a utilizar os materiais essenciais aquando da sua ingressão no 1.º Ciclo, isto é, que desenvolva a destreza manual para conseguir manusear o lápis e assim partir para o início da escrita. Nesse sentido, o Educador deverá criar estratégias e atividades enriquecedoras para tal, tais como: pintura, desenho, garatuja, colagem, rasgagem, entre outras, tendo sempre a preocupação de exemplificar qualquer atividade, antes de esta ser realizada pelas crianças.

Segundo Marques (1979) referenciado por Godtsfriedt (2010), “O desenvolvimento da motricidade é acompanhado ainda por aprendizagens que irão complementar e auxiliar

habilidades finas, como: a distinção entre esquerda e direita, organização espaço temporal, aumento dos lapsos de atenção concentrada, distinção do antes e depois, resistência a fadiga e a simbolização e reversibilidade do pensamento em suas relações com a linguagem".

Qualquer criança, regra geral, desenvolve mais cedo a motricidade global em relação à motricidade fina, uma vez que a criança aprende a dominar em primeiro lugar os movimentos ligados aos grandes músculos. Nesse sentido, Bee (1977) referido por Godtsfriedt (2010), dá o exemplo de uma criança de seis anos que é capaz de correr e saltar muito bem, mas que ainda não possui habilidade suficiente para manusear um lápis ou cortar uma gravura. O mesmo autor refere ainda que “Quando crianças de seis anos usam um instrumento como a tesoura, todo seu corpo está envolvido no simples cortar uma simples gravura, ou seja, movimento da língua, e contração de músculos das costas e dos braços.”

Para reforçar o que atrás foi mencionado, um estudo empírico realizado por Borges 2014 em escolas dos Açores, com base na opinião de 31 profissionais de educação – educadores e professores do 1.º ciclo e nos resultados da aplicação de uma seleção de provas de motricidade (geral e fina) a 47 crianças, dos 5 aos 8 anos, onde se aplicou atividades/provas, especificamente elaboradas para apreciar o efeito, chegando a resultados pertinentes nesta área. Da informação recolhida, inferiu que são inúmeras as práticas de motricidade possíveis de utilizar em atividades implementadas nas áreas das expressões e que promovem o desenvolvimento motor geral e fino na criança, práticas, implementadas pelo educador/professor na Escola e, por vezes com o apoio de especialistas na EF, e que assumem um maior papel na vida das crianças/alunos, nas primeiras idades escolares, sendo um dos principais papéis, promotores para o desenvolvimento de competências escolares, sociais e saúde/bem-estar. Quanto aos dados das crianças, verificou o normal desenvolvimento motor geral, com evolução com a idade das crianças, e, ainda alguma dificuldade na motricidade fina, sobretudo no uso da tesoura.

2.2.1. O Espaço de Recreio – Um Espaço de Jogo em Contexto Escolar?

Embora o jogo tenha sido criado para entretenimento e ocupação de tempos livres, atualmente a palavra jogo ganhou um novo significado, especialmente no meio escolar.

De acordo com Neto (2009, p. 21) as crianças continuam a brincar “Só que hoje brincam de maneira diferente”. Para este autor, o papel do jogo no desenvolvimento

infantil está seriamente ameaçado pela atual tecnologia, pelo que o facto da televisão, a internet e a propagação dos brinquedos modernos limitarem a verdadeira ação do jogo, o que impede as brincadeiras livres de rua, tanto nos espaços rurais como urbanos. Como consequência advinda desta situação, haverá a diminuição das atividades de jogo das crianças, o que levará a uma carência de atividade física e dos hábitos de vida saudáveis, como também a substituição dos brinquedos e jogos tradicionais.

Nos dias de hoje, devido ao excesso da carga horária, as crianças ficam um pouco limitadas ao espaço de recreio, na medida em que já não o aproveitam tanto como o faziam outrora. Contudo, estudos de alguns autores vêm reforçar a ideia do quão importante é o recreio na vida das crianças e a consequente necessidade de o redimensionar à sua medida. (Santos, 2013, Pereira, Pereira & Condessa, 2016; Pereira, 2016)

É importante referir que o recreio escolar constitui para algumas crianças uma única oportunidade de elas participarem em interações sociais, dado que estas têm pais trabalhadores e sem muita disponibilidade para brincarem com elas. Por conseguinte, estas crianças reportam-se para outro tipo de atividades, tais como: ver televisão, jogar no computador, na playstation, entre outros.

Na escola, o recreio é visto como um espaço onde as crianças podem dar asas à sua imaginação e fazer todo o tipo de brincadeiras que conhecem com os seus colegas, pelo que sentem prazer em fazê-lo. Por ser um aspeto primordial da rotina escolar, o recreio assume vários aspetos, tais como: proporcionar práticas infantis diversificadas de atividade física e lúdica, interagir com os colegas e com o próprio ambiente, entre outros. Assim sendo, as crianças têm a oportunidade de experimentar vários materiais e jogos que facilitem o jogo. Embora o jogo tenha sido criado para entretenimento e ocupação de tempos livres, atualmente a palavra jogo ganhou um novo significado, especialmente no meio escolar.

Consideramos que é dever do Jardim-de-Infância e da Escola, proporcionar ambientes exteriores significativos para que as crianças possam usufruir do “ (...) espaço exterior é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social (...) pois é (...) um espaço em que as crianças têm oportunidade de desenvolver atividades motoras

(correr, saltar, trepar, jogar à bola, fazer diferentes tipos de jogos de regras, etc.), num ambiente de ar livre. (OCEPE, 2016, p. 29)

Desta forma, é importante o espaço do recreio, pois é o momento em que as crianças podem usufruir de um tempo livre e de lazer sem estarem preocupadas com o que vem a seguir, ou seja, com as responsabilidades e trabalhos da sala de aula. Assim, a criança necessita deste momento para jogar, movimentar-se e expressar os seus sentimentos de alegria, prazer e felicidade, constituindo um fator potencial para o desenvolvimento da cultura infantil.

Pereira, Pereira & Condessa (2016, p. 128) chamam a atenção para a importância do Educador ter um papel mais ativo no recreio, pois “É necessário que os adultos que supervisionam os recreios consigam perceber a importância dos jogos e brincadeiras das crianças para que se possam sentir confortáveis e disponíveis quando alguma criança solicita a sua presença numa brincadeira ou uma sugestão para um jogo. (...) Os adultos podem ser importantes agentes de brincadeira e de jogo para algumas crianças (...) podem proporcionar aos alunos, o conhecimento de um diversificado leque de jogos e brincadeiras, o que poderá contribuir para o enriquecimento do seu repertório motor.”

A realização de atividades como o jogo e outros em momento de recreio permite o desenvolvimento da motricidade infantil, que para além de evitar o sedentarismo, desenvolve habilidades motoras, psicomotoras e socio motoras que se podem realizar de forma lúdica. Nesse sentido, o movimento é o principal “veículo” de que depende a aprendizagem das atividades perceptivo-motoras e é através da atividade lúdica que são desenvolvidas inúmeras modalidades importantes para o desenvolvimento global da criança.

Segundo Neto (2007, p. 1), “A atitude lúdica associada ao desenrolar destas atividades motoras, conferem a exercitação da função e sentido de intencionalidade, que, sendo imediatas, permitem ao ser humano uma relativa e confortável capacidade de adaptação ao longo da vida em relação aos desafios do seu envolvimento físico e social.” No sentido de se averiguar o papel e valor que o jogo tem no desenvolvimento motor da criança, Neto & Piéron, (1993) referenciados por Neto (2007, p. 3), referem que as “Habilidades motoras são formadas e desenvolvidas através de situações pedagógicas que utilizam o jogo como meio educativo.”

Apesar do jogo ser um recurso fundamental para o desenvolvimento da motricidade, existe uma grande preocupação em relação aos espaços disponíveis, os quais não facilitam o desenvolvimento da criança através do jogo. Cada vez mais as oportunidades de espaço para brincar são mais limitadas. Uma das causas são a densidade habitacional e de tráfego, os estilos de vida da família e a gestão de tempo das crianças, impendem que estas tenham facilidades de acesso ao espaço da rua e dos grandes espaços verdes.

No que concerne aos recreios dos nossos Jardins-de-Infância/Escolas, estamos perante uma preocupante realidade, que a nosso ver deverá ser repensada e avaliada no sentido de serem colmatadas muitas lacunas em benefício das nossas crianças. Em conformidade com esta pobre realidade, Neto (2007, p. 11) revela que “A qualidade do espaço e dos equipamentos é pobre e pouco considerada no seu impacto nas atividades de jogo livre nos intervalos do tempo escolar.”

Evans (1989) referenciado por Neto (2007, p. 11) acrescenta ainda que “Fatores como a idade, número de alunos em relação ao espaço disponível, qualidade das superfícies de jogo, dinâmicas de grupo, qualidade dos equipamentos e materiais de jogo, duração dos intervalos escolares, estabelecimento de regras e envolvimento dos professores, parece terem um efeito diferenciado no comportamento violento das crianças.”

Contudo, os espaços de recreio na escola são alvo de investigações urgentes, que envolvem o consenso de estratégias que se possam adequar à melhoria da qualidade de jogo das crianças. Segundo Neto (2007, p. 12), em espaço de recreio, as crianças demonstram uma preferência sendo “ (...) por ordem de importância os espaços desportivos (1); zonas de jogo livre (2); zonas verdes -“nicho ecológico” (3); espaços de aventura (4); e áreas de descanso (5).”

Falar de jogo e aprendizagem na escola Infantil é também falar do recreio e um estudo muito atual recomenda “ (...) que sejam realizados programas de intervenção através da implementação de jogos nos recreios das escolas do 1º Ciclo com o objetivo de aumentar a atividade física das crianças e a interação entre elas” Pereira (2017, p.235).

CAPÍTULO II – O Estágio Pedagógico

Introdução

O presente capítulo tem como objetivo dar a conhecer como decorreram os Estágios Pedagógicos I e II no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e contempla uma reflexão, devidamente sustentada cientificamente, sobre as situações vivenciadas na ação educativa, mobilizando dados das práticas e confrontando-as com a literatura da especialidade.

Nesse sentido, tentámos estabelecer uma ligação contínua entre a teoria e a prática durante o processo de estágio, recorrendo à componente teórica no sentido de dar resposta a questões das práticas pedagógicas que permita ao estagiário “ (...) tomar contato com os problemas da sua futura profissão, com o objetivo de ele aprender a ultrapassá-los.” e, ainda, “ (...) construir a sua própria forma de conhecer, desenvolvendo novos raciocínios e novas formas de agir” (Serpa *et al.*, 1999, pp.30-31).

Tendo em conta que se tratavam de dois estágios distintos, este segundo capítulo encontra-se dividido em duas partes. Em cada parte encontram-se relatados todos os aspetos que dizem respeito a cada estágio: uma caracterização da escola, do seu envolvimento e recursos, da sala, e das rotinas de atividade/trabalho; uma caracterização do grupo/turma; o plano de atividades/trabalhos da intervenção pedagógica e análise das atividades desenvolvidas no âmbito da temática escolhida: o Jogo e da Motricidade.

O processo de estágio iniciou na Universidade dos Açores (UAç) onde se realizaram algumas reuniões para a seleção de pares pedagógicos e a organização dos núcleos de estágio, seguindo-se o sorteio das escolas a lecionar e a atribuição de respetivos docentes orientadores (UAç) e educadores/professores cooperantes (Escolas). Para que o processo de estágio decorresse da melhor forma, foram organizadas na UAç sessões de (in)formação com o intuito de promover a nossa organização, orientação e esclarecimento sobre como todo este processo de estágio iria decorrer.

Neste sentido, os estágios tiveram como palco, na Educação Pré-escolar, o jardim-de-infância, Escola JI, com um grupo de vinte crianças, de três e quatro anos de idade, e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, Escola 1C, com uma turma do segundo ano de escolaridade, constituída por dezasseis alunos, com sete e oito anos de idade.

Durante todo o processo de estágio foram contemplados procedimentos pedagógicos que estiveram na base das nossas práticas de intervenção abordadas neste relatório, designadamente a observação, planificação, intervenção, reflexão e avaliação. Realçando o momento de observação, este serviu para observar e reter todas informações necessárias para proceder ao passo seguinte, o da planificação de uma intervenção pedagógica fundamentada, exigência da prática quotidiana na escola.

Relativamente aos instrumentos utilizados para a recolha de dados, antes-durante e após as práticas no estágio, sublinhamos para além da observação (naturalista e participada; sistemática) a análise documental, de documentos que nas escolas foram postos à nossa disposição. Assim, foram objeto de análise o Projeto Educativo de Escola (PEE), o Projeto Curricular de Escola (PCE), o Plano Anual de Atividades (PAA), as Orientações para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, dos Modelos Curriculares para Educação de Infância e para o 1.º CEB.

Para Gonçalves (2006, p.107) “ (...) a apropriação - construção e uso do conhecimento terão na disciplina de Observação e Análise da Relação Educativa um lugar central (...) sendo, para este autor importante tomar consciência da singularidade e multidimensionalidade do ato educativo “ (...) compreender o papel do exercício e análise da relação educativa no que diz respeito aos processos de inovação, investigação e autotransformação dos professores. (2006, p. 131)

Foi-nos proposta a elaboração do Projeto Formativo Individual (PFI) (Anexo I), fundamental, uma vez que este documento orientador de cada um dos nossos estágios, permitiu-nos reunir e analisar diversas informações acerca das crianças, da escolas, dos recursos e do projetos delineados, possibilitando-nos pensar sobre as metodologias a adotar e adequadas ao grupo/turma, as macro estratégias de atuação e a avaliação.

Como já foi referido anteriormente, a primeira fase, a observação, foi fundamental e, para ambos os estágios, ocorreu durante as duas primeiras semanas. Salientamos que esta fase foi crucial para conhecimento da escola, dos alunos, da sala de aula no sentido de nos prepararmos adequadamente para as nossas futuras intervenções, tendo em conta os modelos e métodos que mais convinham ao grupo/turma. Em ambos os casos, a observação foi direta e naturalista sem que houvesse participação da nossa parte mas sempre com o cuidado de apontar as informações que considerava mais relevantes. Para

Fraisse, 1979, citado por Estrela (1994), a observação naturalista é considerada como uma “ (...) observação do comportamento dos indivíduos nas circunstâncias da sua vida quotidiana” ou, ainda, “ (...) uma forma de observação sistematizada, realizada em meio natural e utilizada desde o Século XIX na descrição e quantificação do comportamento (...)” (1994, p. 45). Na nossa Prática Pedagógica (PP) foi com este valioso instrumento que nos foi permitido ter uma visão global de como esta realidade se processa para assim prepararmos-nos para quando entrar em “cena” e assumirmos esta grande responsabilidade de ensinar.

Posto isto, passou-se à etapa seguinte, à planificação, fase imprescindível para o diálogo e apoio estabelecido os estagiários e o educador/professor cooperante das escolas, na nossa PP. Ao expormos as nossas ideias e, ao mesmo tempo ao receber sugestões, indicações e opiniões destes profissionais de educação, conseguimos adotar estratégias de aprendizagem que fossem ao encontro das capacidades e necessidades do grupo/turma. Para além disso, eram apresentadas todas as propostas ao docente orientador da UAc, que também contribuíam para a elaboração das planificações das atividades a propor aquando do estágio.

Não menos importante, foi a partilha de conhecimentos, ideias e reflexões realizadas com a nossa colega de par pedagógico e com outros colegas do núcleo, estabelecendo-se um clima de reflexão e partilha.

Decorridas estas duas fases que consideramos cruciais e que antecederam a nossa ação educativa, avançamos para a primeira intervenção que decorreu em contexto educativo da educação do pré-escolar que, como já foi referido decorreu, no âmbito da disciplina de Estágio Pedagógico I, na Escola JI.

3. Uma Intervenção Educativa no Pré-Escolar

Ao longo deste subcapítulo, irá ser caracterizada a realidade observada no nosso contexto de estágio, em educação pré-escolar, possível de efetuar após ter havido uma análise, interpretação e reflexão dos dados recolhidos, o que tornou a nossa intervenção mais ajustada e significativa para as crianças.

Iremos, no final de cada subponto, e sempre que nos for possível, destacar alguma (s) ações pedagógicas adotadas pela estagiária, para compreender a sua ação ao longo do estágio.

Serão apresentadas atividades implementadas, realizadas de 5 de outubro a 4 de dezembro de 2015, sendo analisadas sobretudo as que disseram respeito à temática, o Jogo e a Motricidade.

3.1.A Escola do Estágio do Pré-Escolar – Escola JI

3.1.1. O Meio envolvente à Escola JI – Características e Atividades de Estágio

É importante que as crianças conheçam e compreendam o meio onde vivem de forma a adquirirem aprendizagens mais proveitosas uma vez que “ (...) o meio social envolvente – localidade ou localidades de onde provêm as crianças que frequentem um determinado estabelecimento de educação pré – escolar, a própria inserção geográfica deste estabelecimento – tem também influência, embora indireta, na educação das crianças” (OCEPE, 1997, p.33).

A referida Escola JI, situada na periferia da cidade de Ponta Delgada, em São Miguel, pertence à unidade orgânica de uma Escola Básica Integrada. A sua localidade apresenta uma extensão de cerca de 4 km e tem como principal atividade económica a cultura do ananás. Relativamente às principais instituições existentes nesta freguesia, destacam-se: a Junta de Freguesia, a Casa de Saúde, o Centro Social e Paroquial, o ATL, o Centro Cultural e Social da Casa do Povo e, ainda, uma grande superfície comercial.

Encontrámos ainda recursos históricos e culturais que deverão ser devidamente aproveitados, levando as crianças a conhecê-los, explorá-los e admirá-los. Estes recursos dizem respeito a espaços de reconhecimento a figuras de elevado prestígio na área cultural e científica.

O processo educativo cometido aos pais tem sido ao longo do tempo cada vez mais afetado. Os fatores vão desde o crescimento de famílias monoparentais, a desestruturação da família, a maior independência económica das mulheres e a sua inserção no mundo do trabalho, assim também como o afastamento geográfico da residência ao local de trabalho.

No que compete ao papel do educador na relação escola-família-comunidade, na nossa ação, delineámos e concretizámos uma visita à grande superfície comercial com o

intuito de apresentar publicamente algumas habilidades musicais das nossas crianças, cantando uma canção de Natal. Ao envolvermos as pessoas que se encontravam no local, espalhando a alegria num ambiente de festa natalícia de forma, a que, a criança tomasse consciência das tradições e das festividades do seu meio local, e para que a comunidade conhecesse as habilidades e performances das crianças adequadas a esta uma época festiva, de partilha e amor. Assim, as crianças da nossa sala, conjuntamente com o grupo da sala ao lado, prepararam na expressão plástica postais para oferecer às pessoas que assistiram à audição das canções de Natal cantadas pelo grupo.

Tendo em conta que serão apresentadas algumas análises e reflexões sobre a nossa ação no que diz respeito à temática, o Jogo e a Motricidade, iremos analisar algumas dessas atividades, implementadas entre 5 de outubro e 4 de dezembro de 2015.

Iremos, no final de cada subponto, e sempre que nos for possível, destacar alguma (s) ações pedagógicas adotadas pela estagiária, para compreender a sua ação ao longo do estágio.

3.1.2. Caracterização da Escola

A nossa escola, integra a educação pré - escolar e o ensino o 1.º ciclo do ensino básico e o seu horário de funcionamento normal é das às 8:15h às 16:45h.

Quanto à sua estrutura física, o espaço interior é constituído por catorze salas de aula, sendo seis pertencentes ao espaço do pré-escolar e oito ao 1.º ciclo. Cada sala do pré-escolar comporta vinte crianças tendo assim o pré-escolar a capacidade para cento e vinte crianças. Em relação ao 1.º ciclo, existem duas turmas para cada ano fazendo um total de duzentos e vinte e um alunos matriculados no 1.º ciclo do ensino básico.

Além disso, esta escola possui uma biblioteca, um refeitório, um polivalente onde as crianças podem realizar aulas de Expressão Motora, uma reprografia, uma sala de professores e duas casas de banho situadas em cada piso. Existem também duas salas de apoio, salas para as turmas de currículo adaptado e na parte do pré-escolar existe uma sala que tem como finalidade dar apoio a crianças com necessidades educativas especiais.

O espaço exterior é amplo e comum ao 1.º ciclo e pré-escolar, no entanto deparámo-nos com uma divisão/ calendarização de espaço, um para o pré-escolar e outro para o 1.º ciclo.

Segundo as OCEPE (1997, p. 39) o recreio “ (...) é igualmente um espaço educativo. Pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merece a mesma atenção do educador que o espaço interior”.

É de salientar o bom acolhimento que se faz até às nove horas, assim como as saídas das crianças às quinze horas na receção da escola, onde os encarregados de educação ou outros familiares os deixam pela manhã e os vão buscar à tarde sendo que as crianças são acompanhadas nas saídas pelas educadoras, pelas professoras e pelas auxiliares. Nas saídas, as crianças que não são esperadas pelos pais nem por outros familiares ficam a cargo dos profissionais de ATL's.

Relativamente aos *recursos humanos*, a escola dispõe de um corpo docente de seis educadoras titulares de turma, uma *Educadora de Ensino Especial* (NEE) e ainda uma *Educadora de Apoio*, que presta apoio e, também, dois *Professores de Educação Física* e oito professores titulares do 1.º Ciclo.

Para além destes profissionais que atuam de forma direta com as crianças, a escola dispõe de outros intervenientes, isto é, nove assistentes operacionais.

3.1.3. Caracterização da Sala e Atividades de Estágio a Realçar

Os espaços pedagógicos encontram-se organizados em função das necessidades e interesses das crianças, devendo respeitar diversas características de grande importância, de modo a que sejam estabelecidas por estas, relações simples, estáveis e agradáveis. Para uma aprendizagem ativa e contínua, é necessário proporcionar às crianças espaços que sejam próprios para promover o seu desenvolvimento integral, que satisfaçam as suas necessidades, interesses e motivações.

Cabe ao educador fazer “ (...) uma reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais (...) para que (...) a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo” (OCEPE, 1997, p.38).

É de salientar a importância dos materiais utilizados, devendo estes privilegiar alguns objetivos como estimular o desenvolvimento cognitivo, desenvolver a criatividade, sensibilizar a criança para a fantasia e a para o jogo simbólico. Deste modo, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar referem que “ (...) na escolha dos

materiais o educador atenderá a critérios tais como variedade, funcionalidade, durabilidade, segurança e valor estético” (OCEPE, 1997, p. 38).

Tendo em conta que esta escola é uma Eco Escola, centrada na reciclagem de materiais reutilizáveis, esta intenção vem ao encontro do que nos propõe as Orientações curriculares pelo que “O aproveitamento de material de desperdício é também uma possibilidade a prever e organizar, com a colaboração dos pais e da comunidade” (OCEPE, 1997, p.38).

No seguimento da ordem de ideias acima apresentada, em relação ao espaço pedagógico, a *sala* encontra-se no 1.º andar não facilitando muito as deslocações entre os diferentes espaços. No entanto, são tomadas medidas de prevenção, nomeadamente a conversa com as crianças sobre o modo como devem fazer estas deslocações, alertando-as sobre os perigos que poderão ocorrer.

A *sala* encontrava-se organizada por diferentes áreas, sendo elas a área do acolhimento, a área da biblioteca, a área da garagem, a área da plasticina, a área das Tecnologias de Informação e Comunicação (*TIC*), a área de expressão plástica (mesas de trabalho), a área da casinha e a área dos jogos.

A *área do acolhimento* que se encontrava ao fundo da sala, consistia num tapete com almofadas, era, por excelência, a zona de encontro das crianças onde eram contadas histórias, cantadas canções, feita a marcação de presenças e ausências feita pelo “chefe do dia”, do tempo, do dia da semana, da estação do ano, e ainda, eram aí tidas variadas conversas assim como a explicitação das atividades a realizar durante dia, e a combinação da divisão das crianças pelas diferentes áreas quando as atividades são feitas em pequenos grupos, a partilha de algum acontecimento relevante na vida das crianças ou até mesmo da nossa vida, do educador/estagiário.

Para além do acolhimento da manhã, no decorrer da nossa prática, este espaço serviu de ponto de partida e de reflexão final para algumas experiências de aprendizagem proporcionadas, como por exemplo, na nossa introdução à temática da nova estação, o outono, “*Repararam na cor das folhas das árvores quando vinham para a escola?*”.

Este espaço de acolhimento foi, a nosso ver, um local de extrema importância em que se privilegiou um desenvolvimento da linguagem oral sendo que, é crucial “Criar um clima de comunicação em que a linguagem do educador (...) constitua um modelo para

interação e as aprendizagens das crianças. (...) comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo entre crianças, (...)” (OCEPE, 1997, p.66).

A *área da biblioteca*, onde encontrávamos uma pequena estante com livros, com temas variados e uma pequena sala de vimes onde as crianças sentadas podíamos explorar os livros colocados à sua disposição, uma vez que “É através dos livros que a crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a estabilidade estética. Por isso, os livros devem ser escolhidos segundo critérios de estética literária e plástica” (OCEPE, 1997, p. 70).

Na *área da garagem* encontrava-se um tapete plástico onde estavam desenhadas estradas e edifícios, duas caixas de arrumação onde era guardada uma garagem de madeira e alguns carros.

A *área da plasticina* era composta por uma mesa estreita, encostada à parede e em cima desta um pequeno tabuleiro onde estão os utensílios necessários para trabalharem a plasticina. As plasticinas encontravam-se em cima de um móvel alto e eram dadas às crianças quando estas iam trabalhar para esta área.

Há ainda a *área de TIC*, em que existe um computador e neste as crianças poderiam realizar jogos educativos.

A *área da Expressão Plástica e a área de Jogos*, era constituída por três mesas, que alternavam o uso para as atividades plásticas e realização de jogos. Continha ainda uma estante onde estavam organizados vários jogos, que as crianças podiam escolher. A sala também dispunha de um lavatório e armários onde eram guardados todos os utensílios necessários para a realização de atividades relacionadas com a pintura.

Por fim, tínhamos a *área da casinha*, local muito desejado pelas crianças, onde elas podiam brincar. Neste espaço havia uma mesa, um móvel onde estavam guardados os utensílios de cozinha, uma cama, um guarda-fato, uma mesa-de-cabeceira, uma cómoda, roupa, malas, telefones, onde estavam bem patente muitas situações imaginárias no seio familiar, consideradas essenciais no ato da brincadeira.

Após momentos de observação sobre a sala e as preferências das crianças, pudemos constatar que eram sempre as mesmas crianças que frequentavam a área da casinha, inclusive meninos, e verificámos que a vontade de várias outras crianças utilizarem este

local era muita mas nunca chegavam a ter esta oportunidade, pois já se encontrava lotado. Assim, decidimos intervir e, para isso, contemplar a construção de um quadro em cada uma das diversas áreas em que as crianças escolhessem a área que queriam ir mas levando a sua fotografia para colocá-la no respetivo quadro, que com lugares limitados, possibilitava o seu usufruto em função da ordenação da ordem de chegada.

Quando uma criança pretendia mudar de área, esta teria que levar a sua fotografia e colocá-la no outro quadro da área que queria brincar. Deste modo, houve da parte da estagiária um melhor controlo e organização da distribuição das crianças por área, pois torna-se essencial que haja uma “ (...) reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais [pois] permite que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo” (OCEPE, 1997, p.38).

Nessa linha de ideias, Hohmann & Weikart (1997, p. 307) referem que os educadores compreendem que “ No programa *High/Scope*, o tempo de trabalho ocorre geralmente nas áreas de interesse (...). Os adultos providenciam materiais para as áreas de interesse para que as crianças se sintam atraídas por essas mesmas áreas.”

3.1.3.1. Rotinas do Grupo de Crianças

A rotina no dia-a-dia do jardim-de-infância segue uma sequência mais ou menos flexível, não podendo ser rígida, proporcionando à criança o domínio do tempo nas atividades habituais.

Segundo as Orientações Curriculares (1997), “ (...) uma rotina [] é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão (...). (Ministério da Educação, 1997, p. 40)

De acordo com estes conceitos essenciais, observamos então a rotina diária do pré-escolar:

Manhã

- 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;

Tarde

- 13:30 – Acolhimento, atividade orientada e atividade livre;
- 14:45 – Arrumação da sala;
- 15:00 – Saída.

É importante referir que as rotinas desempenham um papel importante no dia-a-dia do jardim-de-infância e trata-se basicamente na “ (...) repetição de atividades e ritmos, na organização espaço-temporal da sala e desempenha importantes funções na configuração do contexto educativo” (Zalbaza, 1992, p. 169).

3.2. Caracterização do Grupo de Crianças

Foi essencial fazer uma análise da realidade do grupo, atendendo às necessidades e características de cada criança, para que nós, formandos, pudéssemos estruturar as nossas opções educativas e encontrar as práticas que mais se adequavam. Nesse sentido torna-se indispensável a observação direta que preconiza “ (...) Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades (...) são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (OCEPE, 1997, p. 25).

Assim sendo, torna-se essencial que haja “ [um] conhecimento da criança e da sua evolução [pois] constituí o fundamento da diferenciação pedagógica (...) ”, partindo do que a criança já sabe e é capaz de fazer, tornando-se possível demarcar estratégias que visem o desenvolvimento das suas potencialidades e habilidades. (OCEPE, 1997, p.25)

A criança poderá, portanto, construir a sua aprendizagem através dos diversos contextos da Educação Pré-escolar, enriquecendo a sua formação e o seu desenvolvimento de uma forma equilibrada.

Através dos momentos de reflexão com a Educadora Cooperante foi possível realizar uma caracterização mais pormenorizada do grupo de crianças em questão, garantindo um ensino diferenciado, isto é, um ensino que fosse ao encontro das potencialidades e das dificuldades de cada criança, aproximando a nossa ação às necessidades das diferentes crianças através do registo das capacidades a desenvolver, isto é, os descritores de desempenho, contemplados nas listas de verificação.

O grupo era composto por vinte crianças, sendo onze meninos e nove meninas, com idades compreendidas entre os três e quatro anos de idade. À exceção de oito crianças, todas as restantes frequentavam o jardim-de-infância pela segunda vez.

Este grupo de crianças caracterizava-se por ser pouco autónomo uma vez que algumas crianças necessitam de algum acompanhamento na realização de trabalhos ou até mesmo para algumas funções básicas que já deveriam saber desempenhar autonomamente.

No que se refere à capacidade de concentração, algumas crianças distraíam-se com muita facilidade. De acordo com estas dificuldades, uma criança beneficiava de apoio educativo por parte da psicóloga, sendo posteriormente solicitado apoio de avaliação especializado para mais duas crianças. Para além da psicóloga, a criança em questão também estava a beneficiar de terapia da fala assim como outras duas crianças que não apresentam mais nenhuma outra dificuldade.

Apesar de haver algumas crianças com dificuldades verificadas, o grupo comportava, maioritariamente, crianças que não apresentam qualquer problema a nível cognitivo ou mesmo a nível da fala, mostrando-se sempre prontos e com grande interesse e curiosidade em todos os momentos da nossa prática pedagógica.

Em relação às regras estabelecidas na sala, a grande maioria ainda não conseguia respeitá-las, assim eram apresentados alguns incentivos, nomeadamente a marcação do comportamento de cada criança, no fim do dia, suscitando alguma preocupação no grupo, pois todos desejavam receber uma carinha verde como recompensa.

Em termos relacionais, verificamos que o grupo tinha a tendência de formar os seus próprios grupos, o que por vezes resultava na rejeição de algumas crianças. Deste modo, decidimos utilizar uma estratégia que atenuasse este facto, através da realização de trabalhos em grande grupo e em pequenos grupos, de modo a que houvesse a integração das ditas “crianças rejeitadas”, apesar de ter sido bem visível algumas preferências dentro dos grupos.

3.3. Plano de Trabalhos e Intervenção Pedagógica

Após um imprescindível conhecimento da escola e do seu envolvimento, do grupo de crianças e da Educadora Cooperante, apresentamos agora a organização do trabalho e a seleção de estratégias e de atividades de aprendizagem. No quadro que se segue (quadro 1) estão apresentadas, de uma forma simplificada, os trabalhos planeados para as

atividades desenvolvidas com as crianças neste contexto educativo inseridos na disciplina de Estágio Pedagógico I, podendo-se visualizar o número de atividades (46) os temas (5) e os momentos/dias de intervenção educativa.

Mencione-se que esta tabela irá contemplar todas as atividades planeadas mas iremos proceder a uma descrição, apreciação e análise crítica de cinco destas práticas de lecionação, referentes a atividades que envolveram o jogo e a motricidade na aprendizagem das crianças do grupo, nomeadamente às atividades: 3: **Jogo “Imita e acerta no animal”**; 11. **O Jogo da Boa Alimentação**; 39. **Decoração de uma Estrela de Natal**; 43. **“Lançamento com precisão”**; 44. **“ Jogo das Cores dos Arcos”**.

Quadro 1 - Plano de Trabalhos/Atividades realizadas no Pré-Escolar

Intervenções		Temas	Atividades
Datas			
1ª intervenção	5, 6 e 7 de outubro	- <u>Os Animais</u>	<ol style="list-style-type: none"> 1. - Audição da história “A que sabe a lua?”. 2. - “Preenchimento do corpo dos animais” 3. - Jogo “Imita e acerta no animal” ⁽¹⁾ 4. - Jogo “O Rei manda”(o rei manda imitar animais). 5. - Jogo da batata quente (mencionar o nome de animais). 6. - Jogo dos sons dos animais. 7. - Jogo “Tangram” (imagens de 4 animais previamente construídos). 8. - Momento de Adivinhas (características dos animais).
2ª intervenção	19, 20 e 21 de outubro	- <u>Os Alimentos</u>	<ol style="list-style-type: none"> 9. - Audição da história “A Senhora Roda dos Alimentos”. 10. - Elaboração da Roda dos Alimentos em grande grupo. 11. - O Jogo da Boa Alimentação. ⁽²⁾ 12. - Jogo “As cores dos alimentos”. 13. - Aprendizagem da lengalenga “A minha Casinha”. 14. - Audição da história “A História dos Legumes”. 15. - Atividade: rasgagem e colagem de alimentos saudáveis. 16. - Confeção de um lanche saudável.
3ª intervenção	2, 3, 4, 5 e 6 de novembro (semana intensiva)	- <u>O Corpo Humano</u> - <u>Os cinco sentidos</u>	<ol style="list-style-type: none"> 17. - Audição da história intitulada “O Corpo Humano é uma Casa”. 18. - Atividade: contorno da silhueta de uma menina e de um menino. 19. - Canção intitulada “Cabeça, mãos, ombros e pés”. 20. - Aprendizagem da lengalenga “A Mão”. 21. - Pesagem das crianças. 22. - Medição das crianças. 23. - Audição da história intitulada “Vamos conhecer o corpo humano”.

			<p>24. - Sessão de Expressão Motora: aquecimento, percurso com arcos, banco sueco, pinos e bolas; jogo de expressão corporal e relaxamento com música.</p> <p>25. - Montagem de um puzzle com as partes constituintes do corpo humano.</p> <p>26. - Jogo “Os cinco sentidos”</p> <p>27. - Jogo do corpo humano com figuras geométricas.</p>
4ª intervenção	23, 24 e 25 de novembro	- “ <u>Cantinho da Matemática Método de Singapura</u> ”	<p>28. - Audição da história “Todos no sofá!”.</p> <p>29. - Jogo “Onde vivo eu?”.</p> <p>30. - Jogo “Animais da selva”.</p> <p>31. - Canção “Um elefante”.</p> <p>32. - Danças de roda: “Ciranda, Cirandinha”, “A Teresinha de Jesus”, “Atirei o pão ao gato” e “Roda, Roda, Roda”.</p> <p>33. - Audição da história “A História da Quadrada”.</p> <p>34. - Jogo “Caça ao intruso?”.</p> <p>35. - Jogo “As cores dos frutos”.</p>
5ª intervenção	30, 1, 2, 3 e 4 de dezembro (semana intensiva)	- <u>Natal</u>	<p>36. - Audição da história “A Noite mais Importante”.</p> <p>37. - Atividade: construção de grinalda de Natal.</p> <p>38. - Canção “Deixei meu Sapatinho!”.</p> <p>39. - Decoração de uma Estrela de Natal. ⁽³⁾</p> <p>40. - Digitinta.</p> <p>41. - Decoração da árvore de Natal com bolinhas de papel.</p> <p>42. - Decoração de papel de embrulho.</p> <p>43. - “Lançamento com precisão” ⁽⁴⁾</p> <p>44. - “Jogo das cores dos arcos” ⁽⁵⁾</p> <p>45. “Jogo da Tração com Corda em Linha”</p> <p>46. - Decoração do postal de Natal.</p>

3.4. Apresentação e Análise das Atividades Seleccionadas no Pré-Escolar

O jogo na educação pré-escolar apresenta-se como um forte impulsionador pedagógico sendo por isso que é nosso intento aprofundar as suas potencialidades. O jogo é visto como um instrumento privilegiado de educação e socialização que promove a motricidade infantil e o desenvolvimento integral da criança, constituindo um recurso pedagógico fundamental no processo ensino e aprendizagem na educação pré-escolar.

Foi igualmente nossa intenção proporcionar a sua articulação com as outras áreas curriculares, abordando, deste modo o jogo em contextos interdisciplinares e de articulação de conteúdos/domínios, sendo que as análises que se seguem tentam evidenciar a forma como estes aspetos foram trabalhados na nossa prática pedagógica.

O jogo é considerado como uma atividade lúdica e estimulante que tanto promove o desenvolvimento físico como mental ao mesmo tempo que retrata a alegria e o prazer de quem o pratica. Salienta-se que é uma prática preferida pelas crianças que suscita um entusiasmo enorme pois trata-se de “ (...) uma atividade livre e voluntária, fonte de alegria e divertimento” (Caillois, 1990, p. 26).

Foi com base neste pressuposto que enveredamos na nossa prática pedagógica, sempre que possível, tentámos promover a aprendizagem das crianças através do jogo.

Durante as intervenções realizadas foi nossa intenção o uso de algumas estratégias, no sentido de cativar a atenção do grupo pois esta foi uma das dificuldades sentidas logo no início da intervenção para assim poder prosseguir com o que tínhamos planificado. Nesse sentido, apostamos em criar um “clima de surpresa” na área de acolhimento para que a curiosidade e a atenção reinasse, preparando-os para o que vinha a seguir.

Os momentos de trabalho em que o jogo e a motricidade foram utilizados, foram de fácil concretização com as crianças, tanto na sala de aula como no ginásio e/ou recreio, abordando os conteúdos propostos pela educadora cooperante, decidindo posteriormente as áreas de conteúdo a abordar, bem como o tipo de atividades e estratégias a desenvolver com as crianças. Nesse sentido, e como já foi referido, foi nossa intenção, em cada intervenção em que o jogo foi utilizado, abranger o mais possível, as várias áreas e domínios, tornando deste modo viável o recurso ao jogo para uma melhor aprendizagem e desenvolvimento das crianças deste grupo.

Assim sendo, escolhemos as duas primeiras atividades para análise das situações de lecionação, momentos em que o jogo foi evidenciado como um forte impulsionador do desenvolvimento de inúmeras competências na criança, oferecendo o privilégio de se poder articular com as diferentes áreas, promovendo a interdisciplinaridade até em momentos de atividades livres.

Atividade n.º 3: **Jogo “Imita e acerta no animal”**

Sessão: dia 5 de outubro de 2015

Tema: Os Animais

Descrição e Figuração: Jogo “Imita e acerta no animal”

Jogo em Percurso: realização de um percurso, com várias situações de imitação de um animal (definido um por grupo), em que no final tinham que lançar bolas, que se encontravam dentro de um recipiente, e tentar fazer com que a bola entrasse na boca do animal.

Ganhava a equipa que conseguisse colocar mais bolas lá dentro.

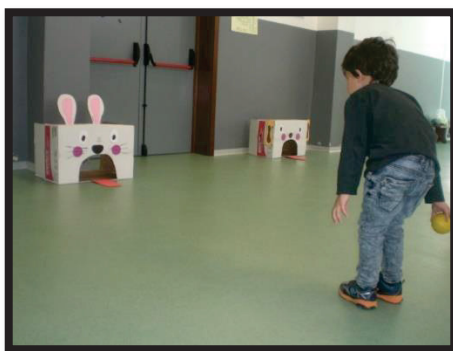


Figura 2 – Jogo Imita e Acerta no Animal

Objetivos para as Crianças:

- I. Conhecer os vários animais e das suas características;
- II. Ter capacidade de movimentar e reproduzir a forma de locomoção de variados animais;
- III. Conseguir lançar em precisão, a um alvo baixo (boca dos animais), um maior número de bolas;
- IV. Realizar a contagem de bolas lançadas e acertos;
- V. Ter capacidade para esperar pela vez na fila;
- VI. Desenvolver atitudes e respeitar as regras.

Áreas Envolvidas:

- a) aplicação de conhecimentos pertencentes à Área de Expressão e Comunicação nos domínios de Expressão Motora , Expressão Dramática e no domínio da Linguagem Oral e da Área da Matemática,
- b) aplicação de conhecimentos pertencentes à Área do Conhecimento do Mundo,
- c) aquisição de comportamentos da área de Desenvolvimento Pessoal e Social.

Estratégias de Organização:

- No início, foi feita uma breve explicação sobre atividade na área de acolhimento, e a notícia que iríamos para o polivalente da escola, suscitou uma enorme alegria e animação nas crianças;
- Já no polivalente da escola, para que houvesse uma melhor audição e compreensão da explicação e visualização da representação do jogo, foi pedido às crianças que se encostassem a uma das paredes, dispondo-se de modo a aumentar a sua capacidade de atenção;
- Foi realizado um aquecimento, as crianças realizaram um jogo em que foram formadas 3 equipas sendo que cada equipa teve que realizar um pequeno percurso imitando os saltos de animais (introdução à atividade);
- Realização de um momento final de relaxamento.

Análise da Intervenção

Do nosso ponto de vista, trabalhar este tema fazendo com que as crianças representassem os respetivos movimentos de locomoção dos animais em questão, fez com que as crianças interiorizassem melhor uma das características desses animais, promovendo o conhecimento na capacidade de diferenciação de um animal para o outro.

Do mesmo modo, o facto de haver competitividade no lançamento do maior número de bolas para dentro da boca de cada animal, suscitou um maior entusiasmo em contabilizar o número de bolas possíveis, trabalhando-se, de um modo lúdico, a Área da Matemática.

Pensamos que esta atividade em que o jogo foi o utilizado como um suporte de aprendizagem, foi muito enriquecedora e acreditamos que o jogo permite à criança assimilar novos conhecimentos e experimentar várias experiências motoras, constituindo um recurso pedagógico fundamental no processo de ensino aprendizagem. Kishimoto (2002) defende que esta atividade permite à criança mostrar os seus sentimentos, identificar papéis sociais e conhecer o mundo que a rodeia.

Fazendo uma análise aos *aspetos menos positivos* do decorrer da atividade, menciona-se o facto de ter havido alguma complicação em controlar os três grupos durante o jogo, pois devido à baixa idade gerou alguma confusão, pelo que, deveríamos ter optado por realizar o jogo com

dois grupos. Em relação às crianças, surgiu apenas algumas dificuldades na precisão de lançamento da bola para o interior da boca dos animais e na representação da locomoção dos animais, verificadas em duas crianças que apresentavam um fraco controlo a nível motor.

Atividade n.º 11: O Jogo da Boa Alimentação

Sessão: dia 19 de outubro de 2015

Tema: Alimentação

Descrição e Figuração: O Jogo da Boa Alimentação

Jogo Tabuleiro - concretizado com as mesmas regras do “Jogo da Glória” cuja finalidade foi ensinar os pequenos jogadores, os bons hábitos alimentares. Usámos um tabuleiro, um dado, e cinco marcadores sendo cada um de cor diferente dos outros. No decorrer do jogo, quando as crianças calhavam nas casas que continham perguntas sobre a Alimentação, estas teriam que responder, caso acertassem, poderiam prosseguir lançando o dado novamente, caso não acertassem, teriam que recuar o número de casas referido numa das regras do jogo. Foi a este ritmo que o jogo prosseguiu até que cada criança chegar ao ponto de chegada. Ganhava a criança que conseguisse chegar primeiro ao final.



Figura 3 e 4 – Jogo da Boa Alimentação – 4 marcadores, 1 dado e Tabuleiro;

Objetivos para as Crianças:

- I. Conhecer as vantagens de uma alimentação saudável;
- II. Consolidar as aprendizagens sobre o tema de forma divertida;
- III. Manipular o dado e os marcadores;
- IV. Realizar a contagem no dado;
- V. Ter capacidade para esperar pela vez ;
- VI. Desenvolver atitudes e respeitar as regras.

Áreas Envolvidas:

- a) aplicação de conhecimentos pertencentes à Área de Expressão e Comunicação nos domínios de domínio da Linguagem Oral e abordagem à escrita e da Área da Matemática,
- b) aplicação de conhecimentos pertencentes à Área do Conhecimento do Mundo
- c) aquisição de comportamentos da área de Desenvolvimento Pessoal e Social.

Estratégias de Organização:

- Na área de acolhimento, após uma conversa inicial, lembrando o que tínhamos abordado de manhã, proporcionámos a exploração do tema da alimentação, colocando algumas perguntas.
- É de salientar que a explicação deste jogo foi feita em grande grupo, um momento para que as crianças detivessem algum conhecimento de como jogar.
- Proporcionando uma exploração da temática de uma forma divertida, e para que pensámos nos diferentes níveis de cada criança, decidindo incorporá-los nos diferentes grupos, uma vez que se tratava de um jogo com maior nível de dificuldade e exigência.
- Surgiu a oportunidade de jogo, proporcionando uma exploração da temática de uma forma divertida e para que o jogo fosse apelativo, levando as crianças a trabalharem os conceitos dados, para responderem acertadamente às questões.

Análise da Intervenção

Em relação à nossa intervenção, consideramos que esta correu bem, visto que o grupo aderiu com agrado à atividade, estando bem visível um espírito de competitividade e respeito pelas regras exigidas pelo jogo, assim como, de superação relativamente ao conhecimento do tema: alimentação. É da competência do educador dar ênfase a “ (...) assuntos que merecem maior desenvolvimento, interrogando-se sobre a sua pertinência, as suas potencialidades educativas, a sua articulação com outros saberes e as possibilidades de alargar os interesses do grupo e de cada criança” (OCEPE, 1997, p.83). Nesse sentido, torna-se pertinente a educação para a saúde uma vez que a criança tem a oportunidade de “ (...) compreender as razões porque (...) deve comer a horas certas e porque não deve abusar de determinados alimentos” (p.84).

De facto, pudemos constatar que estava bem patente nestas crianças o gosto por seguir as regras, pois sabiam de antemão que caso não as respeitassem, não lhes era permitido chegar ao fim do percurso. No decorrer do jogo, em algumas situações, verificámos também que havia algum prazer no cumprimento destas regras, mesmo que estas os impedissem de avançar.

Em relação à competência da motricidade fina observada durante este jogo, apenas duas crianças apresentavam alguma dificuldade em manusear os marcadores, verificando-se uma certa descoordenação no seu deslocamento e posicionamento, em simultâneo com a respetiva contagem das casas. Para corrigir esta discrepância entre o avançar e o contar, propusemos que se fizesse novamente a contagem, auxiliando as crianças em questão. Deste modo, é importante que o

educador se aperceba que “ O desenvolvimento da motricidade fina insere-se no quotidiano do jardim-de-infância, onde as crianças aprendem a manipular diversos objetos” (OCEPE, 1997, p.59).

Fazendo uma análise sobre esta segunda situação em que o jogo estava presente, pudemos constatar que as crianças, inicialmente acharam o jogo muito interessante e até souberam responder a muitas das questões sobre a alimentação, mas passado algum tempo, verificámos que já estavam cansadas e pediam para brincar para as outras áreas.

Penso que este jogo poderia ser construído com um percurso mais curto, pois as crianças não tinham muita atenção e concentração. Também há que referir a nossa má gestão do tempo, pois, já se aproximava da hora de arrumar e ainda faltava um grupo de crianças jogar.

Atividade n.º 39: Decoração de uma Estrela de Natal

Sessão: dia 30 de Novembro de 2015

Tema: Natal

Descrição e Figuração: Decoração de uma Estrela de Natal

Esta consistiu na decoração de uma estrela de Natal para decorar a sala.

Foi entregue o material (cartolina, pincéis, cola e massas de cotovelinho -produto alimentar) para assim, numa primeira fase, colarem as massas na estrela.

Secado o material, novamente, manusearam o pincel pintando com tinta dourada seguindo-se o polvilhar de brilhantes.



Figura 5 e 6 - Decoração de uma Estrela de Natal.

Objetivos para as Crianças:

- I. Conhecer a quadra natalícia;
- II. Manipular e controlar objetos (pincel, massas, cola,...)
- III. Realizar a pintura
- IV. Desenvolver atitude de perseverança na atividade.

Áreas Envolvidas:

- a) aplicação de conhecimentos pertencentes à Área de Expressão e Comunicação nos domínios de domínio da Expressão Plástica e Expressão Motora.
- b) aplicação de conhecimentos pertencentes à Área do Conhecimento do Mundo
- c) aquisição de comportamentos da área de Desenvolvimento Pessoal e Social.

Estratégias de Organização:

- Em primeiro lugar, foi explicado às crianças em que consistia esta atividade assim como a exploração dos materiais necessários para a sua concretização.
- Foi dada a indicação da sua disposição em cada grupo, as restantes crianças foram distribuídas pelas áreas da sala sendo posteriormente chamadas para realizarem o seu trabalho.
- As crianças foram chamadas para a mesa de trabalho em grupos de cinco, sendo entregue a cada criança o material – já pré definido/ uma estrela
- Assim, deu-se início à atividade em que cada criança começou por manusear o pincel para assim colocar cola na estrela de cartolina, passando depois por colocar cada massa de cotovelinho no interior da estrela.
- A estagiária interveio, pontualmente, para auxiliar algumas crianças quando tentavam colocar a cola em grandes quantidades.
- Posteriormente, eram colocadas as massas, sendo que deixamos ao critério de cada uma o modo como colocavam as massas: das extremidades da estrela para o interior ou do centro da estrela para as extremidades.
- Depois da secagem da cola, no momento da tarde, cada criança teve a oportunidade de finalizar o seu trabalho, dando um brilho especial à sua estrelinha de Natal.

Análise da Intervenção

Fazendo uma análise crítica reflexiva sobre esta atividade, salientamos que, por um lado, algumas crianças mostraram a preocupação de colocar as massas ordenadamente, respeitando uma sequência por elas selecionada e apresentando uma segura coordenação motora fina, por outro lado, constatamos que a maioria colocava as massas de uma forma desordeira mas apresentando igualmente uma boa coordenação motora fina ao pegarem em cada massa, colocando-a na estrela.

Apenas em duas crianças verificámos uma fraca coordenação motora fina, pois por várias vezes houve dificuldade em segurar a massa e em colocá-la na estrela. Neste caso tivemos que intervir para que conseguissem efetuar este procedimento autonomamente. Surgiu também a dificuldade, por parte de algumas crianças, no manuseamento do pincel, sendo esta situação também relacionada com o tema da competência da motricidade fina.

Relativamente às dificuldades em cima mencionadas, realçamos o facto de ter havido uma evolução das capacidades motoras das duas crianças durante as intervenções, verificando-se uma grande melhoria no final do estágio.

No que diz respeito à intervenção nesta atividade, pensamos que os materiais por nós escolhidos foram apropriados ao que pretendíamos observar assim como adequados para serem usados pelo grupo.

Atividade n.º 43 - Lançamento de Precisão

Sessão: dia 2 de dezembro 2015

Descrição e Figuração: Lançamento de Precisão

Nesta atividade, pedimos que as crianças se colocassem aos pares de mãos dadas e se virassem uma para a outra, distanciando-se uns 3 passos para trás.

Foi dada, a cada criança, uma bola e com esta tiveram que fazer três lançamentos de cada vez:

- 1.º - primeiro lançamento consistia em lançar/passar a bola para o seu par com uma mão (mais forte), devendo este recebê-la com 2 mãos;

- 2.º segundo lançamento, era feito com as duas mãos deixando rolar a bola pelo chão até ao seu par, devendo este recebê-la com 2 mãos;
- 3.º terceiro lançamento, pedíamos que fosse lançada a bola, por cada criança, para dentro do arco - fixo posicionado a cerca de 1 metro do chão.



Figura 7 e 8 – Lançamento com precisão

Objetivos para as Crianças:

- I. Lançar uma bola em distância com a mão “melhor” e com as duas mãos
- II. Receber com as duas mãos;
- III. Estar com atenção e ter capacidade para esperar pela sua vez ;

Áreas Envolvidas:

- a) aplicação de conhecimentos pertencentes à Área de Expressão e Comunicação nos domínios de domínio da Expressão Motora
- b) aquisição de comportamentos da área de Desenvolvimento Pessoal e Social.

Estratégias de Organização:

- No Pavilhão, a atividade decorreu envolvendo mais dois momentos: aquecimento inicial e relaxamento final;
- Após uma conversa inicial, a estagiária dinamizou o aquecimento - as crianças deslocavam-se de uma parede à outra do ginásio: a. corrida normal, b. saltar com os dois pés juntos; c. Saltar de lado afastando e juntando os pés à medida que iam correndo. Depois, escolhemos a criança melhor comportada para exemplificar, nos exercícios ao nível da mobilização articular.
- Posteriormente, a explicação dos três tipos de lançamento foram feitas, com exemplificação da educadora/ estagiária.

Análise da Intervenção

Fazendo uma análise crítica reflexiva sobre este momento de Expressão Motora, em relação aos exercícios de “Lançamento e Precisão”, o primeiro que consistia em lançar uma bola com uma mão para que o parceiro a apanhasse com as duas mãos, não foi muito bem concretizado uma vez que demos indicação para que todos os pares o fizessem ao mesmo tempo, o que gerou uma certa confusão. Para colmatar esta pequena falha da nossa parte, pedimos que se fizesse este lançamento pela segunda vez mas um par de cada vez.

Tal como prevíamos, e apesar de algumas crianças terem dificuldades no lançamento/ passe com uma mão, muitos pares conseguiram fazer sem dificuldades, ao mesmo tempo que deram a oportunidade de os outros pares visualizarem para assim melhor lançarem.

No lançamento com as duas mãos com a bola a rolar pelo chão em direção ao seu parceiro, constatamos que todas as crianças o conseguiram fazer sem qualquer tipo de dificuldade.

Segundo Gallahue (2002) no seu desenvolvimento a criança adquirirá primeiro as habilidades motoras fundamentais e melhorará a competência motora necessária para realizar movimentos cada vez mais complexos e específicos.

Por último, no exercício de lançamento ao arco, constatamos que este também foi bem-sucedido havendo apenas algumas crianças com dificuldade no lançamento da bola para dentro do arco.

Atividade n.º 44 – Arcos Coloridos

Sessão: dia 2 de dezembro 2015

Descrição e Figuração: Arcos Coloridos

- Dispusemos arcos no chão, sendo estes de várias cores. Para dar início, atribuímos o nome de uma cor e as crianças e, um sinal de cor, as crianças procuravam um arco, entrando no interior do arco da cor anunciada podendo ficar mais do que uma criança (as que couber).



Figura 9 – Jogo dos Arcos

Objetivos para as Crianças:

- I. Conhecimento das cores
- II. Deslocamento em corrida e velocidade de reação/decisão para escolha do arco
- III. Estar com atenção
- IV. Ser tolerante a manter-se no interior do arco com mais colegas

Áreas Envolvidas:

- a) aplicação de conhecimentos pertencentes à Área de Expressão e Comunicação nos domínios de domínio da Expressão Motora
- b) aquisição de comportamentos da área de Desenvolvimento Pessoal e Social.

Estratégias de Organização:

- No Pavilhão, a atividade decorreu envolvendo mais dois momentos: aquecimento inicial e relaxamento final;
- Posteriormente à explicação da atividade de jogo de reação, esta atividade decorreu até que foram ditas todas as cores dos arcos que estavam no chão.

Análise da Intervenção

O jogo dos arcos correu bem, verificando-se apenas alguma confusão quando mencionávamos uma cor pelo que as crianças procuravam um arco que estivesse vazio e não tinham percebido que em cada arco, poderia estar mais do que uma criança. Após uma nova

explicação, as crianças conseguiram jogar sendo que algumas mostraram apenas ter dificuldade em reconhecer as cores. Le Boulch (1988, p.32) “o trabalho psicomotor terá como objetivo proporcionar-lhe uma motricidade espontânea, coordenada e rítmica (...)”.

Depois das atividades realizadas, e feitas as respetivas análises e reflexões podemos aferir que o Jogo e a Motricidade, tanto em contexto de sala de aula como em contexto de recreio/polivalente, constituiu um meio que pude ser utilizado para que fossem atingidos os nossos objetivos. Assim as crianças não só aprenderam através do jogo como também se divertiam, ao mesmo tempo que foi tida alguma atividade física, essencial para o bom desenvolvimento da criança.

Enquanto futuros educadores, teremos em conta o prevalecer destes instrumentos pedagógicos que consideramos ser muito abrangentes, no sentido permitir a articulação de conteúdos e de desenvolver inúmeras capacidades na criança.

“(…) o jogo tem um valor formativo insubstituível desempenhando funções tanto ao nível da integração como da interação social. Por isso os jogos desempenham um papel primordial nos processos de socialização dos mais novos e no desenvolvimento da cognição, de atitudes, emoções e mesmo manipulação de objetos, sendo fundamentais para a iniciação das crianças no saber cultural do grupo e na sua forma de entender o mundo” (Moreira & Oliveira, 2004, p. 63).

4. Uma intervenção Educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Ao longo deste subcapítulo, irá ser caracterizada a realidade observada no nosso contexto de estágio, no 1.º Ciclo de Ensino Básico, depois de uma análise, interpretação e reflexão dos dados recolhidos, o que tornou a nossa intervenção mais ajustada e significativa para as crianças. Tal como fizemos no Pré-Escolar, iremos analisar algumas dessas atividades, implementadas entre 29 de fevereiro e 11 de maio de 2016. Serão também destacadas algumas ações pedagógicas adotadas pela estagiária, para compreender a sua ação ao longo do estágio.

4.1. A Escola do Estágio do 1.º Ciclo do Ensino Básico – 1C

4.1.1. O Meio envolvente à Escola 1C – Características e Atividades de Estágio

A referida escola situada em Ponta Delgada, em S. Miguel, pertence à unidade orgânica de uma Escola Básica Integrada.

Procurou-se, sempre que possível, favorecer um envolvimento e inter-relação com a esta escola, tanto na partilha de aprendizagens e na promoção da sociabilização como no intercâmbio entre as crianças e os agentes educativos. Tal como constava no Plano Anual de Atividades, muitas atividades indicadas permitiam este tipo de convívio. Salienta-se a Festa do Divino Espírito Santo, que envolveu as crianças das duas escolas ali próximas, concedendo a oportunidade para a comunidade educativa socializar e conviver, bem como a população do meio circundante que de certa forma participava, ao assistir à passagem da coroação pelas ruas da freguesia.

4.1.2. Caracterização da Escola

A nossa escola integra a educação pré - escolar e o ensino o 1.º ciclo do ensino básico e o seu horário de funcionamento normal é das às 8:30h às 16:45h.

Relativamente aos *recursos humanos*, a escola dispõe de um corpo docente de quatro educadoras titulares de turma, um professor de Expressão e Educação Físico Motora, uma professora que leciona Inglês, duas professoras de apoio educativo do 1.º Ciclo, uma docente de apoio educativo do pré-escolar que também fazem substituições em caso de faltas de outros docentes, uma terapeuta de fala, uma terapeuta ocupacional, dois docentes de NEE, uma psicóloga e sete professores titulares do 1.º Ciclo.

Para além destes profissionais que atuam de forma direta com as crianças, a escola dispõe de outros intervenientes, isto é, cinco assistentes operacionais.

A vigilância e dinamização dos recreios da escola são da responsabilidade de todos os docentes a lecionar neste núcleo, sendo destinado um dia para cada um, com o apoio do pessoal não docente que terá que permanecer durante toda a semana.

Quanto à sua estrutura física, o *espaço interior* é constituído por doze salas de aula, sendo quatro pertencentes ao espaço do pré-escolar, sete ao 1.º ciclo e uma para o ATL. Cada sala do pré-escolar comporta duas salas com dezanove crianças, uma sala com dezasseis e outra com dezoito crianças, tendo assim o pré-escolar a capacidade para setenta e duas crianças. Em relação ao 1.º ciclo, existem duas turmas para o 1.º, 2.º e 4.º anos e uma turma para o 3.º ano fazendo um total de cento e vinte alunos matriculados no 1.º ciclo.

Além disso, esta escola possui uma *biblioteca*, um *refeitório*, uma *cozinha*, uma *reprografia*, uma *sala de professores*, um *gabinete administrativo* e *três gabinetes de apoio*.

O *polivalente* é o espaço onde as crianças podem realizar aulas de Educação Física ou atividades de tempos livres como também é um espaço de animação, onde decorrem as festas.

Relativamente ao *espaço exterior*, este caracteriza-se por dois espaços distintos. O *recreio*, que para além de ser um espaço destinado a brincadeiras nas horas de intervalo, é também aproveitado para a lecionação das aulas de Educação Física quando o tempo atmosférico o permite e um campo de jogos utilizado simultaneamente pela escola e pela comunidade.

Foi notória, em momento de recreio, as brincadeiras realizadas pelas crianças que, a nosso ver, necessitavam ser dinamizadas com alguns jogos tradicionais poucos frequentes nos dias de hoje. Atendendo às lacunas verificadas neste momento, foi conceptualizado no projeto formativo individual a dinamização dos recreios com jogos tradicionais, um projeto pensado e posto em prática com esta turma, do 2.º ano, composta por dezasseis alunos, sendo nove do sexo masculino e sete do sexo feminino.

4.1.3. Caracterização da sala

A *sala de aula* da turma em questão apresentava dimensões adequadas aos dezasseis alunos e possuía alguns janelões que conferiam muita luminosidade necessária à sala, mas, por vezes, tornava-se quente. Esta foi organizada consoante as necessidades das aprendizagens dos alunos, pelo que a organização das mesas da sala encontravam-se separadas umas das outras, aos pares, direcionadas para o quadro e manteve-se durante a nossa prática letiva.

Ao longo da sala encontravam-se vários placards onde estavam afixados vários cartazes, mas foi nossa intenção apostar na renovação de recursos na sala de aula, para que a criança contactasse com outros recursos e suportes os quais auxiliassem nas aprendizagens a desenvolver. Contudo, eram expostos trabalhos realizados pelos alunos, valorizando-se os trabalhos de cada um possibilitando a revisão, de forma a favorecer a memória.

4.2. Caracterização da Turma

Logo de início, foi fundamental fazer uma análise, acompanhada de uma reflexão acerca da realidade da turma, através da qual obtivemos toda a informação apresentada para a caracterizar, com o objetivo de atender às suas necessidades, gostos e interesses.

A turma do segundo ano de escolaridade era composta por dezasseis alunos, sendo nove do sexo masculino e sete do sexo feminino, com idades compreendidas entre os sete e oito anos.

Dos dezasseis alunos que compõem esta turma, cinco beneficiavam de apoio educativo, dos quais, alguns necessitavam de terapia de fala, terapia ocupacional, apoio pedagógico personalizado e adaptações curriculares. Estes cinco casos são considerados como estando num final do 1.º ano e início do 2.º ano.

Estando os alunos agrupados aos pares, rapaz/rapariga, importa referir a forma estratégica como os alunos com NEE se encontram distribuídos, pois encontram-se sentados ao lado de alunos com capacidade de liderança, de forma a serem ajudados sempre que necessário. Contudo, estes cinco alunos seguiam os conteúdos programáticos do 2.º ano usando o mesmo tipo de material exceto na área da Língua Portuguesa, em que lhes eram fornecidas textos adaptados bem como as respetivas perguntas de interpretação e gramática. Ainda dentro destes cinco casos, há dois alunos que necessitavam de outras adaptações no que diz respeito ao tamanho das letras e espaçamento entre linhas, pelo que tinham de ser maiores, devendo-se ao facto de um aluno ter dislexia e outro ter motricidade fina pouco desenvolvida. A estes foram fornecidos textos e fichas adequadas.

No decorrer das práticas, apesar de a turma apresentar os casos acima referidos, as crianças foram apresentando uma ritmo de aprendizagem mais estável, verificando-se que até mesmo os alunos com dificuldades foram conseguindo acompanhar a restante turma, tendo em conta que demos mais atenção a estas crianças, oferecendo um apoio mais individualizado.

4.3. Plano de Trabalhos e Intervenção Pedagógica

Após um imprescindível conhecimento da escola e do seu envolvimento, da turma de crianças e do Professor Cooperante, apresentamos agora a organização do trabalho e a seleção de estratégias e de atividades de aprendizagem. No quadro que se segue (quadro 2) estão apresentadas, de uma forma simplificada, os trabalhos planeados para as

atividades desenvolvidas com as crianças neste contexto educativo inseridos na disciplina de Estágio Pedagógico II, podendo-se visualizar o número de atividades (12) os temas (4) e os momentos/dias de intervenção educativa.

Mencione-se que esta tabela irá contemplar todas as atividades planeadas mas iremos proceder a uma descrição, apreciação e análise crítica de seis destas práticas de lecionação, referentes a atividades que envolveram o jogo e a motricidade na aprendizagem das crianças da turma, nomeadamente às atividades: **7. Jogo da Glória (habilidades motoras) e o 11. Exploração de Jogos Tradicionais (cinco jogos).**

Quadro 2 - Plano de Trabalhos/ Atividades realizadas no 1.º Ciclo

Intervenções/Datas		Temas	Atividades/Jogo
1ª intervenção	29 de fevereiro, 1 e 2 de março	- Os seres vivos e o meio ambiente, as partes constituintes das plantas, o ar em movimento; leitura e exploração de textos; frações e resolução de problemas envolvendo a multiplicação e a divisão e o “Jogo dos Ovos”.	1. - Jogo “As Bolas de Jornal” 2. - Jogo “Acerta no Elefante” 3. -Jogo “Jogo dos Ovos”.
2ª intervenção	7, 8 e 9 de março	- Leitura e exploração de textos, exercícios gramaticais (nomes próprios e comuns, verbos, adjetivos, artigos determinantes; ODT (diagrama de Venn e Carrol); estados de tempo (o tempo que faz).	4. -Jogo da Mimica 5. - Expressão Motora: gincana 6. - Expressão Plástica: prenda da Páscoa
3ª intervenção	4, 5, 6, 7, 8, 11, 12 e 13 de abril (semana intensiva)	Os itinerários diários, meios de comunicação, leitura e exploração de textos, exercícios gramaticais; sequências e regularidades, a medida.	7. - Jogo da Glória (habilidades motoras) 8. - Jogo do telefone estragado; 9. - Jogo da Comunicação e contra comunicação; 10. - Jogo da corrente.

4ª intervenção	3, 4, 5, 6, 9, 10 e 11 de maio (semana intensiva)	Medir massas, medir o tempo, características dos materiais; produção de texto, gramática, Expressão Musical: canção “A Hora”, Expressão Motora: Jogos tradicionais	11. - Exploração dos Jogos Tradicionais 12. - Jogo da Glória da Gramática
-----------------------	---	--	--

5. O Jogo no 1.º Ciclo do Ensino Básico – Análise das atividades

Durante todo o estágio no 1.º ciclo, e tal como se sucedeu no pré-escolar, foram desenvolvidas uma série de atividades que, baseadas numa pesquisa cuidada e de rigor científico, promoveram uma aprendizagem e desenvolvimento dos alunos desta turma.

Neste ponto, e tal como fizemos na análise relativa ao pré-escolar, serão descritas e analisadas as atividades e as estratégias de desenvolvimento das práticas educativas referentes à educação e ao jogo.

Após vislumbrarmos o conjunto de atividades bem como as experiências vividas em todo o processo de estágio no 1.º ciclo do ensino básico, no quadro acima exposto, iremos descrever duas situações pedagógicas, numa posição crítica reflexiva.

Atividade n.º 7 – Jogo da Glória (habilidades motoras)

Após uma aula expositiva, em que, através de um diálogo com os alunos, pedimos que se exprimissem para saber qual a opinião deles acerca da existência dos meios de comunicação. Nesse sentido, foi lançada uma questão com o objetivo de os levar a refletir, “Será que sempre existem os meios de comunicação, tal como são na atualidade?”

Posteriormente, foi apresentado um *power point* com imagens alusivas à evolução dos meios de comunicação, promovendo a interação de todos os alunos.

Uma vez chegados à conclusão que houve uma evolução dos meios de comunicação ao longo dos tempos, foi apresentado um outro *power point* com os tipos de meios de comunicação existentes atualmente, isto é, os meios de comunicação pessoal e os meios de comunicação social.

Ainda na sala de aula, foi abordado um outro conteúdo, também integrado no tema “À Descoberta das Inter-Relações entre Espaços”, isto é, os itinerários, trabalhando com os alunos a descrição dos itinerários diários (Casa/Escola, lojas...), localizando os pontos

de partida e de chegada, traçando o itinerário na planta do bairro ou da localidade. Assim sendo, e como forma de fazer uma ligação entre os meios de comunicação e os itinerários, foi apresentado um texto narrativo à turma, intitulado “O novo Capuchinho Vermelho”, trabalhando deste modo também a área curricular de Português.

A razão da escolha deste texto deve-se ao facto de se tratar de uma menina que utiliza no seu dia-a-dia, alguns meios de comunicação existentes atualmente, ao mesmo tempo que se trata de uma história em que o Capuchinho Vermelho realiza diariamente um itinerário, isto é, sai de casa e vai pela floresta até à casa da sua avó que se encontra muito doente.

Depois da abordagem destes conteúdos no tempo dedicado ao Estudo do Meio, foi nossa intenção dar continuidade ao tema, interligando esta área com a área de Educação Físico Motora.

Assim sendo, a aula foi realizada no ginásio da escola e dividida em três momentos: o aquecimento, o “Jogo da Glória” e o relaxamento. Todo este trabalho que se estendeu desde a sala até ao ginásio da escola, interligando duas áreas curriculares muito importantes, prende-se com o facto de neste jogo ser possível serem consolidados todos os conteúdos abordados na sala de aula, (meios de comunicação e itinerários) através de perguntas que constaram em algumas das casas numeradas no jogo. Para além destas questões, em algumas casas do jogo, foram pedidas a realização de algumas habilidades motoras, tais como: equilíbrio em cima de um banco sueco com os braços abertos, cambalhota no colchão, corrida em zig zag, saltos com os dois pés juntos (saltos de coelho) numa série de arcos alinhados e o salto à corda.

Para além do que em cima foi mencionado, o “Jogo da Glória” tinha um ponto de partida e terminava num ponto de chegada. Ora, esta perceção vai ao encontro ao que se define como sendo um itinerário (caminho que fazemos quando nos deslocamos de um sítio para o outro).

O jogo foi realizado do seguinte modo: formaram-se 4 grupos de 4 alunos sendo que jogou um grupo de cada vez. De cada grupo, ganhava o aluno que chegasse primeiro à última casa. Os vencedores de cada grupo formaram um outro grupo, do qual foi apurado o vencedor final. Como já foi referido, ao longo do percurso, os jogadores foram confrontados com questões sobre os temas falados na aula de Estudo do Meio e com algumas habilidades motoras que foram concretizadas sempre que assim lhes foi solicitado.

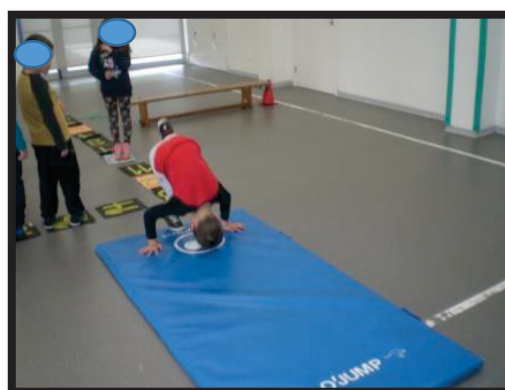
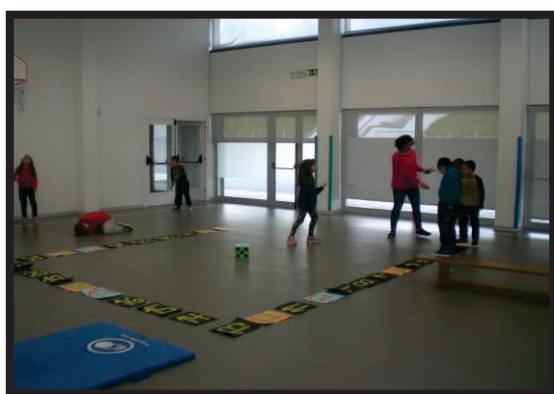


Fig. 10, 11, 12, 13 e 14 - Imagens da atividade n.º 7 - Jogo da Glória (habilidades motoras)

Análise da Intervenção

Fazendo uma análise crítica reflexiva sobre este momento, em que no jogo foram incorporadas vários conteúdos quer da área de Estudo do Meio quer a área de Educação e Expressão Físico-Motora, a atividade foi muito bem conseguida e realizada com entusiasmo e divertimento, facto bem visível na expressão facial dos alunos que o realizaram com prazer. O jogo decorreu tal como prevíamos, isto é, quase todas as habilidades foram muito bem realizadas à exceção do salto à corda que foi apenas bem

realizado por quatro alunos, sendo que os restantes demonstraram muita dificuldade. A cambalhota no colchão também foi realizada com muita dificuldade pela grande maioria.

Pudemos constatar que esta foi uma excelente forma de se fazer a consolidação dos conteúdos abordados na sala de aula, quando eram colocadas as questões existentes em algumas das casas do jogo. No entanto, e tal como prevíamos, houve uma demora no avanço das casas, dado que em algumas das casas do jogo havia uma ordem de recuo de um certo número de casas. Assim, e como o tempo já se esgotava havendo ainda um grupo para jogar, este jogo foi novamente realizado num outro momento de Educação e Expressão Motora. Quando esta decisão foi dada a conhecer aos alunos, a satisfação foi tão grande que o grupo que ainda não o tinha realizado não se demonstrou triste mas fez questão de deixar assente que seria o primeiro grupo a jogar.

Foi gratificante verificar que, aquando da realização de cada grupo, os restantes grupos mantiveram-se motivadores e participativos de certa forma, tendo toda a atenção virada tanto para as questões lidas por mim à criança em jogo como na execução das habilidades motoras exigidas, aplaudindo sempre que o conseguiam fazer.

Atividade n.º 11 – Implementação do projeto “Exploração de Jogos Tradicionais – Da Sala de Aula ao Recreio”

Esta atividade teve o formato de projeto e envolveu várias sessões que foram para além da sala de aula, pois parte decorreu no recreio e envolveu outras crianças da escola.

O principal objetivo deste projeto passou por promover a dinamização do recreio com jogos tradicionais na referida escola, uma vez que verificou-se que este tipo de jogos eram pouco praticados pelas crianças nas suas brincadeiras livres, assim como eram praticamente inexistentes os recursos físicos exteriores que permitissem a prática destes tão valiosos instrumentos que foram passando de geração em geração e que devem ser mantidos.

Foi neste pressuposto que houve o interesse em realizar um projeto dividido em cinco sessões, uma de atividade de preparação da estagiária e outras de intervenção pedagógica.

A primeira sessão respeitante à atividade da estagiária, consistiu na observação direta do recreio, no sentido de se perceber o tipo de brincadeiras livres realizadas pelas crianças e quais os espaços existentes e os mais utilizados. Na segunda sessão foram realizadas, em duas aulas de Educação e Expressão Físico-Motora, alguns jogos

tradicionais com a nossa turma de estágio, do 2.º ano. Posteriormente, na terceira sessão, foi realizada novamente uma nova observação, pela estagiária com o objetivo de saber se os jogos realizados tiveram o impacto desejado, ou seja, se as crianças voltavam a realizar os jogos aprendidos na aula, em momento de recreio. Depois, a quarta sessão teve como principal objetivo a *dinamização do recreio*, em parceria com a colega de par pedagógico, com os jogos já implementados nas duas aulas de Educação e Expressão Físico motora e outros jogos tradicionais, em que a nossa intervenção foi fundamental para que pudesse envolver não só os alunos da turma de estágio, como também todos os outros alunos que se encontravam no recreio da escola.

Por último, a quinta sessão, que consistiu numa última observação dos espaços de recreio, no sentido de saber se todo o trabalho implementado anteriormente foi reconhecido pelas crianças, isto é, se as brincadeiras que dantes eram realizadas pelas crianças nos tempos livres foram substituídas pelos jogos tradicionais implementados pela estagiária.

Observação e análise das atividades livres no receio

Para dar início ao projeto, foi necessário, numa primeira fase a observação em hora de recreio com o intuito de perceber que tipo de brincadeiras as crianças desta escola costumam realizar.

Em relação ao recreio da Escola 1C, este é constituído por um espaço livre e um campo de futebol onde as crianças brincam nas horas livres. O polivalente da escola, é outro espaço usado para o recreio, quando as condições atmosféricas não permitem estar ao ar livre.

Em momento de recreio, eram notórias, as brincadeiras realizadas pelas crianças que, a nosso ver, eram pouco imaginativas e pouco repetitivas, ou seja, apenas brincavam às apanhadas, às escondidas, ao jogo do macaquinho chinês e ao jogo do piolho. Para além disso, constatámos que muitas crianças dispersam-se pelo recreio em pequenos grupos sem manifestarem qualquer tipo de brincadeira, isto é, apenas conversam e por vezes, não havia grande interação entre as diversas faixas etárias, pelo que os mais pequenos brincam com os da sua idade e os mais velhos também.

Atendendo às características de brincadeira e de interação verificadas na hora do recreio, consideramos a dinamização do recreio com jogos tradicionais uma mais-valia a por em prática com esta turma, estendendo-se também às restantes crianças que se encontraram no recreio.

Sessão n.º 1 – Implementação de jogos tradicionais na aula de Educação e Expressão Físico-Motora

“Jogo do Stop”

O “Jogo do Stop” foi realizado no recreio da escola numa das aulas de Educação e Expressão Físico-Motora da nossa turma de estágio do 1.º ciclo - 2.º ano, composta por 16 alunos com idades compreendidas entre os 7 e 8 anos de idade.

Foi desenhado no chão do recreio duas grandes circunferências, em que no círculo mais interior foi escrita a palavra Stop, e no exterior, na parte correspondente a cada jogador, foi escrito o nome de países.

Este jogo de motricidade geral decorreu da seguinte forma: formaram-se duas equipas de oito alunos, foi escolhido um nome de um país para cada elemento da equipa e foi também selecionado um elemento que iniciou o jogo. Este ficou no círculo do Stop e lançou a bola ao ar dizendo “Declaro guerra contra... (nome do país). Nessa altura, todos os jogadores afastaram-se a correr da circunferência e esperaram que o jogador “chamado” agarrasse a bola e desse três grandes passos para se aproximar e queimar um deles. O jogo recomeçava com o jogador queimado a lançar a bola ao ar.

Análise da Intervenção

A implementação deste jogo de regras foi muito bem conseguida. Verificamos que as crianças não conheciam este tipo de jogo, mas depois da explicação de como se jogava, o entusiasmo em participar foi bem visível!

Inicialmente, houve uma pequena confusão aquando do lançamento da bola pelo jogador selecionado, mas posteriormente, e à medida que o jogo decorria, as crianças já conseguiam realizá-lo sozinhas, isto é, sem uma intervenção constante da estagiária.

É importante referir que a implementação deste jogo permitiu promover nas crianças algumas capacidades, ou seja, um conjunto de movimentos que nos fez perceber a que nível de desenvolvimento psicomotor as crianças desta turma se encontravam. Nesse sentido, constatamos que a maioria das crianças apresenta um bom equilíbrio e habilidade no deslocamento em corrida, uma boa coordenação motora fina quando lançavam a bola para acertar nos outros jogadores e velocidade de reação para responder à chamada.

“Jogo dos Bilros”

O “Jogo dos Bilros” foi realizado inicialmente numa aula de Educação e Expressão Físico-Motora com a referida turma de estágio.

O material utilizado foram 10 bilros (9 garrafas de água pequenas e 1 garrafa de sumo grande, pintadas) e 2 bolas trapeiras em que o número de jogadores foram todas as crianças da turma do 2.º C (16 crianças).

O jogo decorreu da seguinte forma: foram formadas duas equipas que se dispuseram no espaço de jogo em posições opostas. O objetivo deste jogo foi derrubar o número máximo de bilros (garrafas) dispostas no meio do espaço e entre as duas equipas.

Fez-se a seleção da equipa que deveria jogar em primeiro lugar. As crianças da primeira equipa a jogar lançaram uma bola de cada vez e depois de todos os elementos terem jogado, fez-se a contagem dos pontos por cada bilro derrubado (o bilro central valia 2 pontos e os restantes 1 ponto). Depois, seguiu-se a outra equipa.

Análise da Intervenção

Ao dispor os bilros (garrafas) no espaço entre as duas equipas, apercebemo-nos, através de alguns comentários entre os alunos que aquele parecia o jogo do bowling, ou seja, este jogo tradicional, “Jogo dos bilros” é similar hoje em dia como o “jogo do bowling”. Contudo, e tendo em conta a nossa explicação inicial, as crianças passaram a conhecer melhor este novo jogo mas que também não era totalmente desconhecido por eles.

O jogo decorreu de uma forma muito competitiva, pois ambas as equipas queriam derrubar o máximo possível de bilros, especialmente o bilro amarelo que se encontrava no meio dos outros.

Este é um jogo de motricidade fina que permitiu desenvolver coordenação motora fina no lançamento da bola para acertar nos bilros, a atenção, a perceção das distâncias, da direção e da força da bola e o equilíbrio para manter a posição corporal no lançamento.

Apesar das crianças terem conseguido e muito bem realizar este jogo, constatamos que estas também efetuavam a contagem dos pontos conseguidos, permitindo deste modo trabalhar a Matemática.

“Jogo do Saltar à Corda”

O “Jogo do Saltar à Corda” foi também realizado numa das aulas de Educação e Expressão Físico-Motora com a turma do 2.º C.

O material utilizado foram duas cordas pequenas (individuais) e uma corda grande. Em primeiro lugar, formaram-se duas equipas sendo que a cada uma foi dada uma corda pequena. Depois de ter sido dado o sinal de partida, um elemento de cada equipa, começava a saltar até um pino que servia para delimitar o percurso a seguir. Depois de terem chegado ao pino, o elemento teve que voltar para o ponto de partida, novamente a saltar à corda, passando-a para o segundo elemento da sua equipa. Este procedimento decorreu até que todos os elementos das equipas tivessem saltado à corda. Ganhou a equipa que acabou de saltar em primeiro lugar.

Logo a seguir, os alunos tiveram a oportunidade de saltar à corda, mas desta vez com a corda grande e ao som de uma lengalenga intitulada “A Corda a Saltar”. O objetivo foi dar o maior número de saltos sem tocar na corda, para não perder a vez.

Análise da Intervenção

Este jogo, embora fosse do conhecimento das crianças, foi realizado com algumas dificuldades por alguns alunos, tanto com as cordas pequenas como na corda grande. No entanto, pudemos constatar que ao longo do jogo, as crianças que inicialmente demonstraram dificuldades em saltar, melhoraram um pouco aquando da nossa intervenção no sentido de as ajudar.

Depois de terem finalizado este jogo, percebemos que as crianças gostaram muito, uma vez que logo após terem finalizado estas demonstraram muita vontade de voltar a saltar.

Este jogo permitiu desenvolver a coordenação motora fina no controlo da corda, a perceção da distância à corda, habilidade em saltar e equilíbrio para manter a posição corporal no salto.

Sessão n.º 2 – Observação e análise das atividades livres no recreio, após implementação de jogos tradicionais nas aulas de E. E. Físico-Motora

Após a realização dos três jogos mencionados, durante as aulas de Educação e Expressão Físico-Motora, foi nossa intenção proceder a uma posterior observação no sentido de verificar se houve alguma mudança nas brincadeiras livres na hora do recreio, ou seja, se foram postos em prática, por iniciativa própria, os jogos aprendidos nas aulas de E. E. F. Motora.

Esta observação foi realizada durante dois intervalos e pudemos constatar que, a turma do 2.º C estava empenhada na realização de dois dos jogos tradicionais aprendidos, isto é, o “Jogo do Stop” e o “Jogo do Saltar à Corda”. O “jogo do Stop” já se encontrava desenhado no chão do recreio mas para o “jogo do Saltar à Corda”, foi necessário fornecer-lhes algumas cordas depois de alguma insistência por parte dos alunos.

Também mostraram-se interessados no “jogo dos Bilros”, só que neste foi necessária a nossa intervenção para que houvesse uma maior organização durante o jogo.

Sessão n.º 3 – Dinamização do recreio com outros jogos e jogos já implementados

A quarta sessão do projeto consistiu em dinamizar o recreio desta escola, tendo em consideração os jogos já realizados nas duas aulas de Educação e Expressão Físico-Motora, isto é, o “Jogo do Stop”, o “Jogo dos Bilros” e o “Jogo do Saltar à Corda”, e outros dois jogos que implementamos na hora de recreio tais como: o “Jogo da Macaca” e o “Jogo do Tiro ao Alvo”.

Nesta sessão, o nosso objetivo foi dar a conhecer aos restantes alunos a prática deste tipo de jogos tradicionais, alguns já realizados na aula como também estes últimos, para que façam parte das brincadeiras livres de todos os alunos desta escola.

Foi um trabalho interventivo, que envolveu muito esforço da nossa parte mas que foi muito bem aceite por muitos alunos que se mostraram muito curiosos e interessados em participar.

“Jogo da Macaca”

O “Jogo da Macaca” foi realizado em espaço exterior e traçado no chão o desenho de uma “macaca” com casas, enumeradas de 1 a 8.

O objetivo deste jogo é o de cada jogador lançar a pedra, de modo, a acertar sucessivamente nas casas da macaca. O jogo terminava quando um jogador tivesse realizado todo o percurso. Inicialmente cada criança lançou a pedra para a casa número um e saltou de pé- coxinho para as casas dois, três e seis. Nas casas quatro, cinco, sete e oito foram colocados os dois apoios simultaneamente. Na última casa, saltou-se com meia volta e retomou-se o sentido inverso, percorrendo todas as casas. Agarrou-se a pedra do solo, em equilíbrio e sem nunca pisar essa casa, levou-se a malha na mão até ao início, sem deixar cair e sem pisar nenhum risco.

Se algum jogador pisasse o risco ou deixasse a malha cair fora da casa que pretendia, perdia a vez para os outros jogadores e, na vez seguinte, enviava a pedra para a mesma casa.

Análise da Intervenção

A maioria das crianças apresentaram na generalidade, alguma precisão de lançamento da pedra, demonstrando uma boa coordenação motora fina neste âmbito.

Em relação ao equilíbrio sobre um pé só, algumas crianças apresentaram dificuldades mas consideramos que na generalidade, estas crianças ao nível do equilíbrio, precisão de lançamento e manipulação do corpo e objeto, demonstraram um bom desenvolvimento psicomotor.

Todos os alunos respeitaram os colegas durante a atividade, esperando pela sua vez e visualizando se o colega em ação cometia algum erro ou pisava as linhas.

“ Tiro ao Alvo”

O “Jogo Tiro ao alvo” foi realizado no recreio da escola, que teve como participantes, não só os alunos do 2.º C como também os restantes alunos desta escola que também foram convidados a participar.

O material utilizado foram dois arcos, um azul e outro amarelo, e bolas de pequenas dimensões. O jogo decorreu da seguinte forma: as crianças dispuseram-se em fila e atrás de uma linha de lançamento com uma distância aos alvos de acordo com as idades e capacidades dos

alunos. O objetivo deste jogo foi lançar a bola em direção ao alvo e terminou quando um jogador conseguiu alcançar o número de pontos por mim estabelecido.

Análise da Intervenção

O jogo “Tiro ao alvo” teve uma adesão muito grande por parte dos alunos da turma de estágio, 2.º C, assim como por muitos alunos que se encontravam em hora de recreio.

Com este jogo foi possível desenvolver a coordenação motora fina para lançar e acertar nos alvos, a percepção das distâncias, da direção e da força a aplicar na bola, a atenção e o equilíbrio para manter a posição corporal no lançamento.

Análise da Intervenção - Projeto

Depois de ter sido posta em prática a nossa intenção com a implementação deste projeto, podemos afirmar que todo o esforço realizado em todas as sessões foi uma mais-valia, para que, chegado até aqui, pudesse ser recompensado com esta fabulosa última observação. Quero com isto dizer que, estando a observar como decorriam as brincadeiras após ter dinamizado o recreio com jogos tradicionais, constatamos que estes foram bem interiorizados, não só pelo facto de serem diferentes dos jogos mais atuais como por proporcionarem momentos de grande entretenimento e alegria.

Os alunos souberam aproveitar o que lhes foi ensinado, os recursos postos à sua disposição, dando deste modo continuidade a estes tipos de jogos que já fizeram parte das brincadeiras de gerações anteriores e dotado de um potencial a diversos níveis que têm como principal objetivo, o desenvolvimento integral da criança.



Figura 15, 16, 17, 18 e 19 – Imagens da atividade n.º 11

CAPÍTULO III -Estudo Empírico: *O Jogo, a Motricidade e as Aprendizagens da Criança. Olhares a partir da Escola*

Introdução

Para concretizar o estudo empírico do nosso tema do Relatório de Estágio intitulado *O Jogo, a Motricidade e as Aprendizagens da Criança. Olhares a partir da Escola*, especificamente das escolas dos estágios (JI e 1C), decidimos realizar dois estudos complementares.

O Estudo 1 designa-se “O Jogo e a Motricidade das Crianças no Recreio Escolar” e refere-se a uma pequena investigação de índole qualitativa, em que os instrumentos de pesquisa principal foram:

- a. a observação direta, o registo fotográfico e filmagens efetuadas pela Estagiária, para caracterização dos espaços e de algumas atividades de recreio das Escolas JI e 1C;
- b. a entrevista dirigida a 8 auxiliares de ação educativa (AAE) das duas escolas de estágio, na qual a análise dos testemunhos deixados foi realizada recorrendo à análise de conteúdo.

O nosso propósito neste estudo foi o de conhecer a realidade dos recreios das duas escolas de estágio, no sentido de saber se estas apresentam as condições necessárias para favorecer as condições de jogo e de motricidade à criança e perceber que atividades lúdicas são lá praticadas pelas crianças, para que sejam desenvolvidas competências necessárias ao seu desenvolvimento e aprendizagem.

Em relação ao Estudo 2, intitulado “O Jogo, a Motricidade e a Aprendizagens das Crianças na Sala de Aula”, referente a perspetivas de profissionais de três escolas (2 dos estágios e mais uma, da mesma escola básica integrada), procedeu-se a uma investigação junto de Educadores de Infância (EI) e Professores do 1.ºCEB (Prf.) sobre as suas conceções e práticas. Neste segundo estudo, o instrumento de pesquisa utilizado foi o inquérito por questionário, aplicado a 25 docentes (13 EI e 12 Prf.).

O nosso intuito neste estudo foi conhecer as perspectivas dos educadores de Infância e professores do 1.º Ciclo acerca das potencialidades do jogo e da motricidade no desenvolvimento e aprendizagem da criança, assim como, conhecer quais as suas práticas em contexto escolar, com realce para a sala de aula - explorar as potencialidades interdisciplinares do jogo com as diversas áreas curriculares.

Ambos os estudos estão estruturados de modo a que sejam apresentados, de forma abreviada e sistematizada, os métodos e os procedimentos adotados - objetivos, amostra e suas características; instrumento de investigação; a apresentação e análise dos resultados; e, por fim, as conclusões e discussão dos resultados obtidos, estabelecendo-se um cruzamento com os dados de outros estudos.

Estudo I: O jogo e a motricidade da criança no recreio escolar

Como sabemos, o tempo dedicado à brincadeira livre durante a permanência da criança na escola, apenas está restringido à hora do recreio, mas este torna-se tão limitado que não é suficiente para satisfazer uma necessidade inata e persistente na criança que é o brincar. A par desta necessidade, é igualmente importante responder a outros aspetos cruciais, como “ (...) criar oportunidades de experiências diversificadas, com um reforço na vertente lúdica, num *continuum* entre: a espontaneidade e organização; o risco e a segurança; a imaginação e a regra; a exploração e a repetição; o motor e o cognitivo; o individual e o social; o específico e o interdisciplinar; a inclusão e a superação” (Pinhal, Costa & Faria, 2017, p. 268).

Enaltecemos o espaço de recreio, visto que é um dos espaços importantes da vida da criança, o qual “ (...) promove o desenvolvimento motor e social, permite à criança mostrar as suas emoções e sentimentos, partilhar experiências, vivenciar aventuras, escolher os amigos, agir e interagir em situações diferenciadas.”. Este tem uma grande influência no comportamento das crianças, visto que depende de fatores como as características do espaço, a arquitetura da escola, o número de crianças e até mesmo as características de cada uma. (Lopes & Gonçalves, 2015, p. 167)

O nosso propósito neste estudo foi o de conhecer a realidade dos recreios das duas escolas de estágio, no sentido de saber se estas apresentam as condições necessárias para favorecer as condições de jogo e de motricidade à criança. Este interesse surgiu de algumas conversas tidas com as AAE das escolas de estágio, a quem cabe a função de supervisionar o tempo de intervalo no recreio, onde nos apercebemos das suas

preocupações e inquietações relativamente quer à sua função neste espaço escolar, quer à qualidade dos mesmos tendo em conta o impacto que têm na vida escolar das crianças.

6. Métodos e Procedimentos do Estudo 1

Para realizar este estudo decidimos efetuar uma recolha de informações que evidencie como são os espaços de recreio das nossas escolas, que condições lá existem e que recursos humanos os apoiam, que atividades de jogo e movimento as crianças lá fazem. Assim concretizamos uma pequena investigação de índole qualitativa, pois o instrumento de pesquisa selecionados foram a observação e a entrevista, sendo que a análise de dados foi realizada recorrendo à análise de conteúdo das respostas e, conseqüentemente, ao recurso do relato da estagiária e ao testemunho das auxiliares.

Segundo Quivy e Campenhoudt (1998, p.31), o termo investigação refere-se a “ (...) algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica.” Sendo que nesta investigação irá se proceder a uma análise de conteúdo, é importante ressaltar em que esta decorre da “ (...) categorização, que se apresenta enquanto a operação central do estudo, (...) é a operação através da qual os dados (invocados ou suscitados) são classificados e reduzidos, após terem sido identificados como pertinentes, de forma a reconfigurar o material ao serviço de determinados objetivos de investigação” (Esteves, (n/d) cit in Lima, J. A. & Pacheco, J. A., 2006, p. 107).

6.1. Objetivos do Estudo 1

O nosso principal objetivo neste estudo foi perceber em que medida os espaços escolares são importantes para a realização de jogos e, conseqüentemente para o desenvolvimento geral da motricidade das nossas crianças.

Assim, os objetivos específicos que tenciono alcançar são os seguintes:

1. Confrontar a observação da estagiária com a opinião das auxiliares de educação em relação aos espaços/recursos/materiais e existentes no recreio escolar, das duas escolas de estágio.
2. Perceber que tipo de atividades lúdicas/jogos e de motricidade são realizados no recreio escolar.

6.2. Os Intervenientes no Estudo 1 e Caracterização

O presente estudo, foi realizado nas duas escolas onde decorreram os dois estágios, *Escola JI e Escola 1C*, e contamos com a participação de 9 indivíduos, a estagiária e 8 auxiliares da ação educativa (AAE) - quatro de cada escola.

Estas AAE, caracterizavam-se por ser maioritariamente do sexo feminino, com idades entre os 35 e os 60 anos e contavam com tempo de serviço entre os 17 e os 29 anos. Como em ambas as escolas, eram elas que supervisionam a hora do recreio, fez todo o sentido obtermos as informações necessárias através do seu testemunho para responder aos objetivos que pretendemos. Para manter o sigilo que uma investigação nesta área requer, ao longo desta exposição iremos representar cada profissional de educação com uma identificação alfa numérica [(1) Escola JI: A1,A2, A3, A4; (2) Escola 1C: A5, A6, A7, A8].

6.3. Instrumentos de Pesquisa e Análise dos Dados do Estudo 1

Tal como indicado anteriormente, o instrumento de investigação predominante neste estudo foi a entrevista. De acordo com Quivy e Campenhoudt (1998, p. 12), as entrevistas exploratórias têm como função “ (...) abrir pistas de reflexão, alargar e precisar os horizontes de leitura, tomar consciência das dimensões e dos aspetos de um dado problema, nos quais o investigador não teria decerto pensado espontaneamente.”

Foram realizadas entrevistas, tendo por base um guião de entrevista, com algumas questões fechadas (caracterizar pessoal e profissionalmente) e outras abertas sobre a realidade vivenciada nas escolas, sobre o tema. (Quadro n.º 3).

Para que as entrevistas se realizassem com sucesso, foi necessário proceder a uma gravação áudio, efetuadas após as aulas, em silêncio, no sentido de se obter uma gravação de qualidade. Estas entrevistas foram realizadas ao longo do nosso ano de estágio, isto é, no ano letivo de 2015/2016 e a sua transcrição encontra-se em anexo.

Quadro n.º 3 – Questões do Guião da Entrevista Aplicada às AAE

Questões do guião da Entrevista
Questões Fechadas (caracterização da entrevistada)
<ul style="list-style-type: none">• Qual é o seu nome? (código de identificação)
<ul style="list-style-type: none">• Há quantos anos trabalha como auxiliar de ação educativa?
Questões abertas
<ul style="list-style-type: none">• Acha que o recreio da escola apresenta condições para as crianças realizarem atividades?
<ul style="list-style-type: none">• Que tipo de atividades livres observa atualmente no recreio da escola?
<ul style="list-style-type: none">• Uma vez que acompanha as crianças na hora do recreio, qual a sua opinião em relação ao recursos/materiais existentes no recreio da escola? Acha que estes recursos/materiais são muito utilizados pelas crianças?
<ul style="list-style-type: none">• Quando as condições climáticas são menos favoráveis, as crianças passam a hora do recreio no polivalente da escola. Como são as brincadeiras/atividades que as crianças costumam ter?
<ul style="list-style-type: none">• Na sua opinião, acha que este espaço (polivalente) adequado, tanto na sua dimensão como nos recursos/materiais para as crianças realizarem atividades livres?

Para a realização da análise de conteúdo das entrevistas tivemos em conta alguns passos a seguir como a definição de objetivos e da metodologia de investigação, construindo um guião de entrevista e a transcrição do material das entrevistas em áudio (em anexo), para posterior análise.

Deste modo, para cada questão da entrevista selecionámos, de todas as respostas, uma opinião positiva e outra negativa para cada contexto educativo ou escola., que serão apresentadas em quadro e foco de uma análise pormenorizada das abordagens nelas presentes, com o intuito de conhecer o motivo da divergência dessas opiniões.

6.4. Apresentação e Análise dos Resultados do Estudo 1

Nesta parte, iremos apresentar a informação recolhida e analisada, articulando dados de registos e relatos da estagiária, com os testemunhos dos AAE, em função dos objetivos específicos delineados.

Relativamente ao primeiro objetivo do estudo:

Confrontar a observação da estagiária com a opinião das auxiliares de educação em relação aos espaços/ recursos/ materiais e existentes no recreio escolar das duas escolas de estágio.

Partiremos da apreciação realizada pela estagiária, para cada um dos recreios escolares analisados neste estudo – Recreio da Escola JI e Recreio da Escola 1C.

Recreio da Escola JI

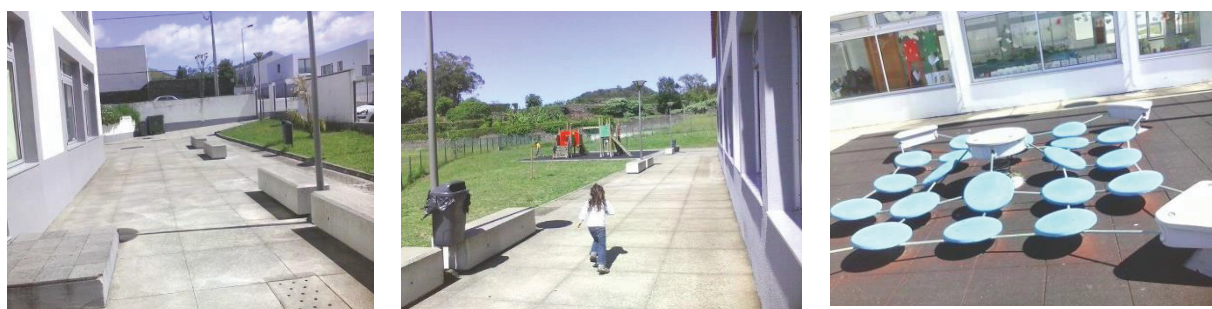


Figura 20 – Espaços do Recreio da Escola JI – Estágio EPE

Em relação ao espaço de recreio da Escola JI existia uma parte em que o pavimento era todo coberto de cimento, com alguns bancos também construídos em cimento, restando apenas uns canteiros com relva e flores encostados à vedação virada para a rua, a qual não apresentava segurança e proteção às crianças que ali brincavam, uma vez que era totalmente visível toda esta parte do recreio por quem passava na rua.

Era neste espaço que, durante dois dias na semana, as crianças do Pré-escolar praticavam as suas atividades e brincadeiras livres e duas auxiliares de educação faziam a supervisão e apoio às atividades no recreio quando necessário, não se verificando a presença de uma educadora.

Como estagiária, e tendo alguma experiência em creche e jardim-de-infância ao longo de dezasseis anos, considero que a referida parte do recreio não apresentava qualquer tipo de recursos que visassem a estimulação, prática e desenvolvimento da motricidade nas crianças, durante os trinta minutos de tempo de recreio.

A outra parte do recreio desta escola, onde habitualmente brincavam crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico, igualmente acompanhadas por duas auxiliares de educação, era ocupada pelos mais pequenos só às vezes. Deste modo, as crianças do Pré-Escolar ficam

separadas das do 1.º Ciclo uma vez que são mais novas e apresentam um desenvolvimento motor de acordo com a sua idade, devendo-lhes ser concedido tempo e espaço para as suas atividades livres sem interferências desagradáveis.

Neste espaço de recreio, uma pequena parte era em cimento, e nesta, existiam duas estruturas sobre uma base sintética, que incluía dois equipamentos - escorregas com escadas, um corredor de madeira e cordas para desenvolver o equilíbrio. Apresentava ainda, um extenso campo verdejante, onde as crianças se dispersavam em atividades variadas. Mais à frente, existia uma outra estrutura de equilíbrio composta por vinte bases circulares ligadas por cordas, utilizadas pelas crianças mais velhas, pois estas apresentavam já uma habilidade motora mais desenvolvida.

No que concerne à impossibilidade de utilização do espaço de recreio aquando das alterações das condições climáticas, pude constatar que num dia de chuva as crianças eram direcionadas para o ginásio da escola (polivalente), onde não existia qualquer tipo de recursos disponíveis que possibilitassem a realização de atividades orientadas.

Recreio da Escola 1C



Figura 21 – Espaços do Recreio da Escola 1C– Estágio 1.CEB

Ao observar o recreio da Escola 1C, verificámos que encontrava-se igualmente dividido, ficando uma parte destinada às crianças do Pré-Escolar e a outra para as crianças do 1.º CEB. Assim, a parte onde as crianças do Pré-Escolar brincavam, apresentava uma grande extensão de cimento e aos lados uma pequena porção de relva, mas não existia nenhuma estrutura ou equipamento a ser utilizada no sentido de desenvolver a motricidade nem recursos para a realização de jogos. A supervisão era feita por AAE e uma educadora ficava responsável pela supervisão do recreio um dia na semana.

A parte destinada às crianças do 1.º Ciclo era composta por um campo de futebol totalmente equipado. À volta deste haviam bancadas de cimento e algum espaço verde, espaço totalmente ocupado por rapazes, que jogavam à bola que traziam de casa. No exterior do campo as raparigas agrupavam-se para realizar o jogo das palmas, outras com a dança de roda, algumas simplesmente sentadas a conversar e outras a brincar às apanhadas. Há que realçar que nesta parte do recreio não existiam estruturas, nem recursos/materiais que podiam ter sido postos à disposição das crianças, no sentido de promover outras atividades mais estimulantes para o seu desenvolvimento motor.

Nesta escola, quando as condições atmosféricas se agravavam as crianças abrigavam-se num alpendre e aproveitavam aí o recreio. O certo é que este espaço era muito pequeno para abranger todos os alunos, não havendo neste espaço nada de motivador para as crianças. Tal como acontece com o Pré-Escolar, um professor do 1.º Ciclo fica responsável pela supervisão conjunta com as auxiliares de educação.

Analisaremos de seguida, as respostas dadas pelas AAE para cada contexto educativo, no que diz respeito às questões 3, 5, e 7, para conhecer as condições dos recreios, na perspetiva dos profissionais que os supervisionam.

Quadro n.º 4 – Condições do recreio para a realização de atividades

Questão 3 - Acha que o recreio da escola apresenta condições para as crianças realizarem atividades?	
1) Ex: “O nosso recreio apresenta condições mas o espaço é pequeno.” (A3)	Respostas positivas
2) Ex: “Sim, apresenta condições mas poderia haver mais.” (A5)	
1) Ex: “Não. O recreio não tem condições. (A2)	Respostas negativas
2) Ex: “Não senhora, não apresenta nada de condições. Não tem baloiços, não tem escorregas como havia na escola velha.” (A8)	

Em relação à questão n.º 3, registamos alguma coerência nas respostas ainda que no mesmo contexto escolar as opiniões divergissem. Enquanto as auxiliares A3 e A5 responderam que as respetivas escolas apresentam condições, no entanto salientam que poderia haver mais condições e mais espaço. A discordar das suas colegas, as auxiliares A2 e A8 dizem que não há condições, sendo que na Escola 1C, Estágio Pedagógico II, os equipamentos lúdicos, como baloiços ou escorregas, deixaram de existir.

Ao observar em anexo as respostas das restantes auxiliares de educação podemos verificar que estas estão em concordância com as respostas selecionadas à exceção da auxiliar A7 que discorda em relação ao espaço salientando que “O recreio da nossa escola tem bons espaços e quando está bom tempo é bom porque as crianças podem estender-se (...)”.

Não foi realizada qualquer referência à ocupação distinta por género, pois verificámos na escola 1C que meninos e meninas ocupavam espaços diferentes, relacionados com as atividades realizadas, conforme podemos apreciar no relato.

A parte destinada às crianças do 1.º Ciclo era composta por um campo de futebol totalmente equipado, (...) apercebi-me que os rapazes dominavam por completo o campo de futebol, jogando à bola trazida de casa. (...) No exterior do campo, as raparigas agrupavam-se, umas aos pares a realizar o jogo das palmas, outras com a dança de roda, algumas simplesmente sentadas a conversar e outras a brincar às apanhadas.

(Estagiária, Escola 1C)

Assim sendo, ao analisarmos o quadro n.º 3, verificamos que a realidade dos nossos recreios tanto num contexto como no outro era muito “pobre” quanto aos recursos.

Quadro n.º 5 – Utilização dos recursos/materiais pelas crianças no recreio da escola

Questão 5 - Uma vez que acompanha as crianças na hora do recreio, qual a sua opinião em relação ao recursos/materiais existentes no recreio da escola? Acha que estes recursos/materiais são muito utilizados pelas crianças?	
1) Ex: “São bons recursos mas precisava de mais instrumentos, porque á 3.ª, 4.ª e 5.ª feira, os meninos do Pré-Escolar vão para a parte de cimento e lá não têm nada para brincar. Só á 2.ª e 6.ª é que vão para a outra parte e têm lá o escorrega. (A3)	Respostas positivas
2) Ex: “Na minha opinião o espaço está bem arranjado e os recursos que tem são poucos mas bons. (A6)	
1) Ex: “O recreio da nossa escola não tem recursos nem materiais para as crianças brincarem, por isso não utilizam.” (A1)	Respostas negativas
2) Ex: “Nenhuns. Não há recursos nem materiais.” (A7)	

Como resposta positiva salientamos as auxiliares A3 e A6, auxiliares de ambas as escolas, referindo que os recursos materiais existentes são poucos, sendo por essa razão

que as crianças não têm muita possibilidade de os usar. Na opinião das auxiliares A1 e A7, as crianças não os utilizam porque o recreio não têm recursos ou materiais.

Podemos confirmar nestes testemunhos o que foi registado nas nossas observações, a falta de materiais que possibilitassem uma melhor estimulação das crianças para a realização de uma variedade de movimentos e de interações.

Quadro n.º 6 – Polivalente da escola para a realização de atividades/brincadeiras livres

Questão 7 - Na sua opinião, acha que este espaço (polivalente) adequado, tanto na sua dimensão como nos recursos/materiais para as crianças realizarem atividades livres?	
1) Ex: “Quando brincam no alpendre, o espaço torna-se pequeno demais, mas quando vão para o polivalente, o espaço é maior mas não têm nada para realizar atividades. Pelo menos podem se estender um pouco mais.” (A3)	Respostas positivas
2) Ex: “Penso que é adequado porque só ficam no polivalente as crianças do 1.º Ciclo enquanto as do Pré-Escolar vão ver televisão.” (A8)	
1) Ex: “Não é suficiente porque as crianças já estão na sala o dia todo e ficam cansados. Preferem outras coisas para se entreterem e no polivalente não há nada, apenas espaço.” (A1)	Respostas negativas
2) Ex: “Na minha opinião não dá para realizarem atividades livres porque torna-se muito confuso porque não temos materiais para se entreterem.” (A5)	

Contudo, fazendo a análise do quadro n.º 4, a resposta à questão 7, observamos que as auxiliares A3 e A8 mencionaram o facto do espaço do polivalente ser adequado na sua dimensão mas apenas se o Pré-Escolar ficar separado do 1.º Ciclo. No que concerne à opinião das auxiliares A1 e A5 relativamente a este aspeto, estas manifestaram o seu desagrado salientando que o espaço não é suficiente e que não existem recursos/materiais disponíveis para atividades livres. Nenhuma auxiliar apresentou uma opinião contrária às que acabamos de analisar.

É importante termos em conta que as brincadeiras/atividades livres são de extrema importância para o bom desenvolvimento da criança, ao mesmo tempo que proporciona aprendizagens significativas.

Relativamente ao segundo objetivo do estudo:

Perceber que tipo de atividades lúdicas/jogos e de motricidade são realizados no recreio escolar

Analisaremos de seguida, as respostas dadas pelas auxiliares, no que diz respeito às questões 4 e 6 para conhecer as atividades que as crianças realizam em espaço de recreio, nas escolas de estágio.

Quadro n.º 7 – Atividades livres no recreio.

Questão 4 - Que tipo de atividades livres observa atualmente no recreio da escola?	
1) Ex: “Quando estou a supervisionar na hora do recreio, vejo que as crianças brincam às corridas, ao jogo dos “Ferros Quentes”, costumam cantar e fazem danças de roda.” (A1)	Respostas positivas
2) Ex: “Eles brincam mais às escondidas, apanhadas, lutas, ao jogo do lencinho, as meninas brincam às palmas e cantam.” (A6)	
1) Ex: “Jogam ao futebol, muitas vezes andam à “pancadaria”. Não se divertem com nada mesmo.” (A2)	Respostas negativas
2) Ex: “Não têm brincadeiras. Apenas jogam á bola e brigam com muita frequência.” (A7)	

Nesse sentido, analisando as respostas à questão 4, pretendemos saber através das auxiliares, que tipo de atividades as crianças costumam realizar em tempo de recreio.

Como respostas positivas das auxiliares A1 e A6, podemos verificar que algumas crianças tomam a iniciativa e concretizam alguns jogos e atividades já interiorizadas anteriormente, realçando-se alguns jogos tradicionais que apesar que estarem um pouco ausentes nos nossos recreios, ainda prevalecem dando uma certa continuidade à nossa cultura.

De facto, esta informação está de acordo com o relato da estagiária:

Com uma auxiliar, estavam algumas crianças numa dança de roda, intitulada “A Terezinha de Jesus”, orientada pela mesma, sendo que verifiquei que aos poucos, outras crianças iam-se aproximando e integrando-se na roda. A imitar esta atividade tradicional que considero importante que se mantenha nos nossos recreios, estavam outro grupo de crianças, em reduzido número a tentar realizar a sua dança de roda, “O Lencinho vai na Mão”. Em relação aos jogos que estavam a ser praticados no momento, verifiquei que

apenas se estavam a realizar um jogo, por iniciativa das crianças mas que estava a ser bastante divertido, o “Jogo da Guerra”. **(Estagiária, Escola JI)**

Em relação às respostas negativas, as auxiliares A2 e A7 partilham da mesma opinião sendo que para além do “jogar à bola”, as crianças apenas andam à “pancadaria”. A maioria das respostas das outras auxiliares também têm a mesma opinião sobressaindo a resposta da A2 ao dizer que “Não se divertem com nada mesmo.” e a A8 que refere que “Eles só brigam, não param e não se entretêm com nada.”

Mais uma vez, esta informação, e a que é apresentada no quadro que se segue (Quadro n.º 8) corrobora o relato da estagiária:

Pude constatar que num dia de chuva as crianças são direcionadas para o ginásio da escola (polivalente), onde não existe qualquer tipo de recursos disponíveis que possibilitassem a realização de atividades orientadas. As crianças limitaram-se apenas a brincar e a jogar em pequenos grupos, algumas dispersas sem qualquer orientação acabando por brigar uns com os outros e muitas sentadas no chão. Neste espaço, o barulho que se fez sentir era ensurdecedor e incomodativo o que provocava um certo mal-estar deixando de ser um tempo de lazer, descanso mental e prazer. **(Estagiária, Escola JI)**

Como sabemos, o tempo destinado ao recreio é reduzido e quando as condições atmosféricas são menos favoráveis, este tempo parece que é mal aproveitado, uma vez que as crianças ficam impossibilitadas de frequentar o recreio, restando-lhes apenas o polivalente/alpendre das escolas. Esta área, para além de ser reduzida de acordo com o número de alunos existentes na escola, pode não oferecer as melhores condições, pelo que não existe grande possibilidade de serem realizadas atividades/brincadeiras livres.

Quadro n.º 8 – Brincadeiras/atividades no polivalente/alpendre da escola

Questão 6 - Quando as condições climatéricas são menos favoráveis, as crianças passam a hora do recreio no polivalente da escola. Como são as brincadeiras/atividades que as crianças costumam ter?	
1) Ex: “O que vejo mais é a “pancadaria”, mas para evitar que isso aconteça, costumo fazer algumas atividades como jogar ao queimado, jogar ao lencinho e fazer grupos com bola. Nem sempre é fácil chamar a atenção deles mas faço o melhor que posso.” (A2)	Respostas positivas

2) Ex: “Costumam fazer rodas, outras brincam à bola que trazem de casa e ainda outras brincadeiras que inventam.” (A8)	
1) Ex: “É muita confusão. Brincam de uma forma desordenada, brigando muitas vezes. Há outras crianças que sabem brincar neste espaço mas com brinquedos que trazem de casa.” (A3)	Respostas negativas
2) Ex: “Como no polivalente há muita confusão, prefiro ficar com eles no bloco e às vezes ver um filme.” (A5)	

Ao verificarmos o quadro n.º 6, a auxiliar A2 afirma que é nestas alturas que surgem alguns conflitos, acabando mesmo por surgir “pancadaria”, mas para contornar essa situação, a auxiliar tenta envolver as crianças em atividades orientadas, o que também foi mencionado pela auxiliar A8. Por outro lado, a auxiliar A3 refere que no polivalente e no alpendre surgem muitas brigas e é muita confusão.

A auxiliar A5 partilha da mesma opinião e prefere manter as crianças no respetivo bloco ou a ver televisão. Verificando as opiniões das restantes auxiliares em anexo, podemos constatar que têm a mesma opinião em relação às brincadeiras/atividades que são quase nulas.

6.5. Conclusão e Discussão dos Resultados do Estudo 1

Depois de apresentados e analisados os dados do nosso Estudo 1, é chegada a altura de os cruzar com a componente teórica já apresentada, tendo em conta os objetivos pretendidos e a finalidade do estudo.

Assim, ao debruçarmo-nos sobre um dos objetivos específicos a que nos propusemos neste estudo, isto é, saber a opinião das auxiliares de educação em relação aos espaços/recursos/materiais e brincadeiras das crianças em hora de recreio, verifica-se que em relação aos espaços, tanto no recreio exterior como no polivalente e alpendre, estes não apresentam as dimensões desejadas o mesmo acontecendo com os recursos/materiais, pois estes são reduzidos em ambas as escolas. Contudo, os que existem são utilizados pelas crianças, no entanto, há uma parte do recreio onde não existe recursos/materiais.

Deparamo-nos com uma pobre realidade nos dois recreios escolares observados, o que ainda não responde às necessidades de uma escola que alguns autores idealizaram (Neto, 2007; Pereira & Pereira, 2012; Lopes & Gonçalves, 2015, Pereira, 2016) referindo a importância da boa qualidade dos espaços dos recreios escolares, ao nível da arquitetura,

da variedade de espaços e dos materiais existentes, o que vai ao encontro do desejado pelas auxiliares educativas, em ambas as escolas.

Neste sentido, é urgente que nas escolas se dê também valor aos espaços de recreio e não somente à sala de aula, estando mais presentes os educadores/ professores tanto no recreio como no polivalente e alpendre, colocando ao dispor das crianças recursos/materiais e com estes, dirigir atividades de interesse para serem posteriormente postos em prática por iniciativa da própria criança, pensando as idades mas também as capacidades motoras e a coeducação.

Em relação ao segundo objetivo, que consistia em perceber o tipo de atividades lúdicas/jogos que são realizados no recreio pelas nossas crianças, pudemos verificar que as crianças conseguiram ter as suas próprias brincadeiras, de uma forma livre e espontânea, e por vezes supervisionadas pelas profissionais de educação. Assim, e de acordo com as OCEPE (2016, p. 29), estas podem “ (...) desenvolver atividades motoras (correr, saltar, trepar, jogar à bola, fazer diferentes tipos de jogos de regras, etc), num ambiente de ar livre.”

Nesse sentido, podemos concluir que embora o recreio das nossas escolas não apresentassem as condições necessárias para oferecer situações de jogo e de desenvolvimento da motricidade infantil de forma equitativa às crianças, as crianças aproveitavam o máximo que podiam.

Estudo II: O Jogo, a Motricidade e as Aprendizagens da Criança na Sala de Aula

Este segundo estudo, será complementar ao anterior e, aqui iremos tentar conhecer as perspetivas dos Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo acerca das potencialidades do jogo e da motricidade no desenvolvimento e aprendizagem da criança, assim como, conhecer quais as suas práticas em contexto escolar, com realce para a sala de aula.

7. Métodos e Procedimentos do Estudo 2

Para realizar este estudo, procedemos a uma recolha de informações junto dos Educadores/Professores para conhecer qual a sua opinião e perceção acerca da

importância do jogo e da motricidade no desenvolvimento e aprendizagens das crianças, objetivo principal deste estudo. Assim iniciámos uma pequena investigação de índole quantitativa e qualitativa, pois o instrumento de pesquisa selecionados foi o inquérito por questionário aplicado a educadores/ professores de três escolas.

7.1. Objetivos do Estudo 2

Depois de apresentado o principal objetivo, passemos agora a apresentar os objetivos específicos deste segundo estudo.

Objetivos do jogo:

- Conhecer e comparar a opinião dos Educadores/Professores sobre:
 - a) A relevância do jogo para o desenvolvimento da criança no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, com realce para a motricidade.
 - b) Sustentar a importância do Jogo nas aprendizagens escolares
- Conhecer e comparar as práticas de jogo, utilizados por Educadores/Professores.

Objetivos da motricidade:

- Conhecer e comparar a opinião dos Educadores/Professores sobre:
 - a) Os espaços/materiais/estratégias existentes nas escolas que visam o desenvolvimento da motricidade;
 - b) A importância do desenvolvimento da motricidade da criança no trabalho escolar.

7.2. Instrumentos de Pesquisa e Análise dos Dados do Estudo 2

Durante os estágios foram entregues aos educadores e professores inquéritos por questionários (anexo VIII) com o intuito de aprofundar a temática.

De acordo com os autores Quivy e Campenhaut (1992, p. 190), recorrer a um inquérito por questionário permite colocar “ (...) uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional (...), 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”.

Este questionário teve como objetivo, saber a opinião dos educadores/professores acerca da importância do Jogo e da Motricidade na educação nas crianças em idade Pré-Escolar e Escolar assim como, se este é tido em conta como recurso a ser utilizado tanto

dentro da sala de aula ou fora desta, no sentido de promover aprendizagens significativas às crianças/alunos.

A estrutura do questionário incluiu três partes: a primeira sobre dados pessoais académicos e profissionais, a segunda parte sobre a perspetiva do papel do jogo no desenvolvimento, aprendizagem das crianças nos domínios das áreas curriculares, assim como das práticas destes profissionais, baseadas no jogo. Por fim, a última parte incidia sobre o estudo da motricidade na criança

7.3. Os Intervenientes do estudo 2 e sua Caracterização

Foram entregues cinquenta e um questionários distribuídos pelas três escolas, e tivemos uma retoma de vinte e cinco questionários, sendo doze do 1.º Ciclo e treze do Pré-Escolar. É importante referir que para além de uma baixa taxa de retorno dos questionários, alguns foram devolvidos sem estar preenchidos na sua totalidade.

De seguida iremos prosseguir com a caracterização da nossa amostra.

Foram elaborados gráficos, baseados nas variáveis de identificação, pessoal e profissional, com o intuito de se fazer uma breve caracterização dos intervenientes do estudo.

Através da observação dos **gráficos 1 e 2** e atendendo ao grupo etário dos nossos educadores, pode-se verificar que a maioria das idades dos inquiridos encontra-se entre os 36 e os 45 anos (54%).

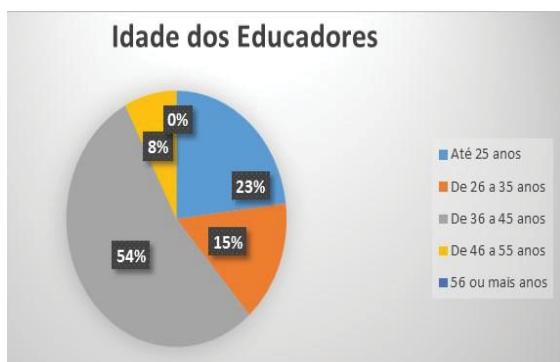


Gráfico 1 – Idade dos Educadores

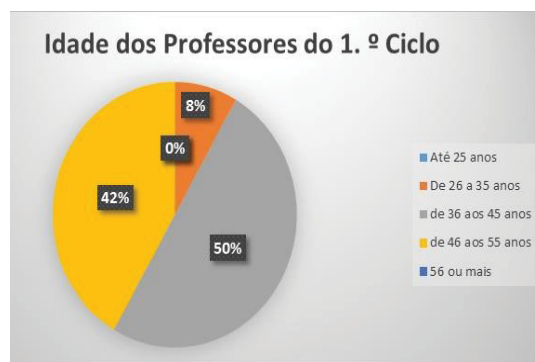


Gráfico 2 – Idade dos Professores do 1.º Ciclo

Em relação aos professores do 1.º Ciclo, a maioria situa-se na faixa etária dos 36 aos 45 anos de idade (50%).

Na totalidade, ao verificarmos os dois gráficos (1 e 2), a faixa etária tanto dos professores como dos educadores situam-se entre os 36 e os 45 anos de serviço apresentando uma média de 50%.

Relativamente ao sexo dos inquiridos os 13 educadores eram do sexo feminino não se verificando nenhum educador do sexo masculino. Dos 12 professores do 1.º Ciclo, 11 eram do sexo feminino e 1 do sexo masculino. Percebemos que existe uma prevalência do sexo feminino.

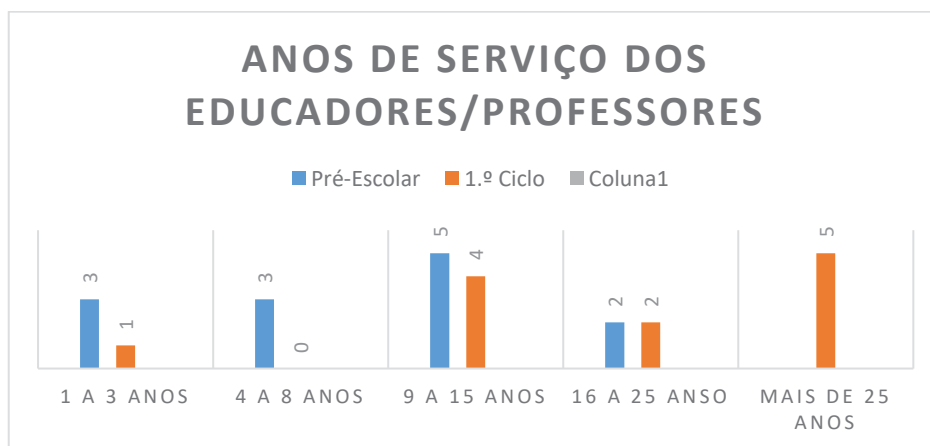


Gráfico 3 – Anos de Serviço dos Educadores/Professores

No que diz respeito aos anos de serviço dos educadores/professores, pode-se observar através do gráfico acima apresentado (**gráfico 3**) que a maior concentração de educadores se encontra entre os 9 a 15 anos, e que nos professores do 1.º Ciclo há uma maior incidência em mais de 25 anos de serviço, ao contrário dos Educadores onde não se verificou nenhum com mais de 25 anos de serviço.

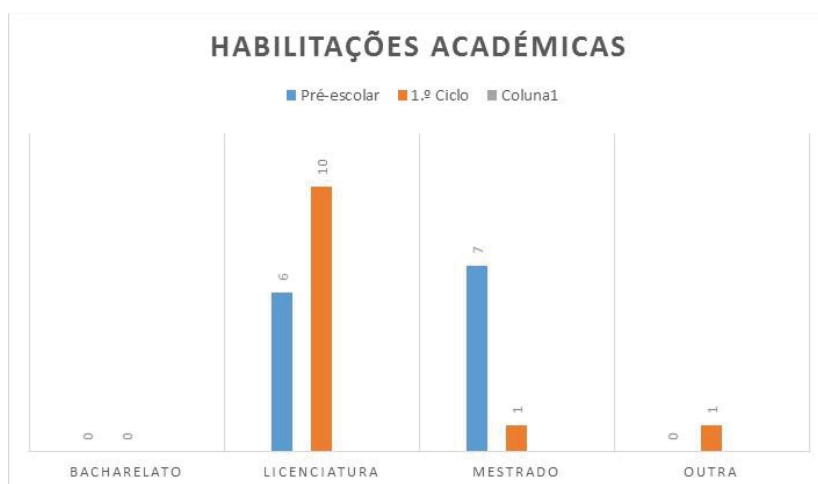


Gráfico 4 – Habilitações Académicas dos Educadores/Professores

No que concerne às habilitações académicas dos educadores/professores da nossa amostra (**gráfico 5**), verifica-se que a maioria dos professores do 1.º Ciclo possuem uma licenciatura que se adequa à profissão. No que se refere aos educadores, pode-se verificar que praticamente 50% possui tanto a licenciatura como o mestrado. Para além destas habilitações académicas, verifica-se que apenas um Professor do 1.º Ciclo possui um outro tipo de habilitação, isto é, uma pós graduação.

7.4. Apresentação e análise dos resultados do Estudo 2

Depois de concluída a primeira fase deste estudo referente à caracterização dos intervenientes tanto a nível pessoal como profissional seguir-se-á a análise de dados das questões abertas, e para isso, foi necessário realizar um estudo sobre a análise de conteúdos.”

Em função dos objetivos específicos do estudo 2 e no sentido de os tornar esclarecedores, iremos proceder à apresentação e análise dos restantes dados recolhidos pelo questionário, realizando uma comparação entre os educadores e os professores.

Relativamente ao primeiro objetivo do estudo:

- a) Conhecer e comparar a opinião dos Educadores/Professores sobre a relevância do jogo para o desenvolvimento da criança no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, com realce para a motricidade.*

Relativamente à questão “Papel do jogo no desenvolvimento integral da criança?” verificamos que tanto os Professores como os Educadores foram unânimes em afirmar que o jogo tem muita importância no desenvolvimento da criança.

Realçamos as respostas:

“ (...) partilha, estimula a aprendizagem, atribui responsabilidades, experienciar situações modelo, estimula, é uma forma natural da criança entrar em contato com a realidade, é sempre uma novidade.” (Prof. 17);

“ Facilitador de aprendizagens, desenvolve a autoestima, promove as relações interpessoais.” (Prof. 20);

Como opinião de educadores temos as respostas:

“ O jogo é muito importante no desenvolvimento da criança porque através dos jogos as crianças divertem-se e aprendem. A criança aprende, fica mais motivada e aumenta a sua autonomia, o espírito de equipa e cooperação, a capacidade de

comunicar com os outros, de argumentar e chegar a um consenso assim como na tomada de decisões.” (Edu. 2);

“ O jogo é de extrema importância. Por exemplo, os jogos que são em grupo desenvolvem nas crianças a cooperação, a entreatajuda e o respeito pelo outro. Também desenvolvem aspetos cognitivos, socio-afetivos e motores.” (Edu. 5)

Quando colocada a questão quais os “Domínios em que o jogo é importante para o desenvolvimento dos alunos?”, verificou-se que a totalidade dos professores (100%) diz ser no domínio social em que o jogo é mais importante para o desenvolvimento da criança, seguindo-se o domínio afetivo (83%), o domínio motor (75%), o domínio cognitivo (66,7%), e por último, (60%) responderam que este é importante em todos os domínios. Comparando com a opinião dos Educadores, verificou-se que em ambos os domínios, cognitivo e social (54%) partilham da mesma opinião, seguindo-se o domínio motor (46%), em todos os domínios (38%) e por último, o domínio afetivo (23%).

Quanto à justificação da sua importância nestas áreas tanto os educadores como os professores apresentaram justificações consideráveis, das quais destacamos as seguintes: “

(...) porque permite desenvolver competências e trabalhar conteúdos de uma forma lúdica, e assim, significativa e motivadora para a criança. No domínio social e afetivo, pois através do jogo a criança convive e aprende a gerir situações de conflito com os seus pares, no domínio motor pois há jogos destinados ao desenvolvimento das capacidades/competências físico-motoras.” (Prof. 24);

“ Eu considero que nenhuma das hipóteses é dissociável, são todas igualmente importantes para o desenvolvimento harmonioso do aluno.” (Prof. 21).

Comparando com as respostas dos Educadores, salientamos as seguintes: *“Porque penso ser uma atividade muito abrangente.” (Edu. 7);*

“Porque através do jogo podemos desenvolver as crianças em todos os domínios e ao jogar, a criança desenvolve os domínios intelectuais, físicos, morais e sociais.” (Edu. 2).

Podemos aqui verificar que são vários os motivos atribuídos pelos educadores/ professores para justificar a importância do jogo para o desenvolvimento da criança.

b) Sustentar a importância do Jogo nas aprendizagens escolares

Perante a questão “Utilização de jogos como recurso pedagógico fundamental no processo ensino aprendizagem?” a maioria dos Professores (75%) afirma que o uso dos jogos é fundamental no processo ensino aprendizagem e apenas (25%) considera que não é fundamental. Olhando agora para a opinião dos Educadores, verificou-se que (77%) acha o jogo fundamental mas nenhum Educador (0%) revelou não ser importante para o processo ensino aprendizagem dos seus meninos (as).

Como justificação, verificou-se que dentro das respostas dadas pelos professores existe algumas positivas e outras negativas.

Assim, como resposta positiva temos:

“ Ajuda as crianças principalmente as com mais dificuldades na superação das mesmas. Bem como dá outra motivação para a aprendizagem. ” (Prof. 22).

E como resposta negativa temos:

“Não é fundamental mas complementar a outros recursos. Os recursos devem ser diversificados” (Prof. 20).

Em relação aos educadores, constatou-se que as respostas foram bastante mais positivas, realçando-se as seguintes:

“ Porque assim as crianças podem aprender de forma divertida tornando a aprendizagem mais significativa. ” (Edu. 7);

“ O jogo é considerado um recurso pedagógico essencial porque através deste o educador/professor consegue lecionar vários conteúdos de forma lúdica, o que permite despertar o interesse por parte da criança. ” (Edu. 6).

Assim, constatou-se que, de uma maneira geral, tanto os educadores como os professores consideram a utilização de jogos em contexto de sala de aula um recurso pedagógico fundamental no processo ensino aprendizagem.

Relativamente à questão “Planifica as suas aulas recorrendo ao jogo para implementar conteúdos?”, observou-se que dos 75% dos Professores que responderam afirmamente, foram os mesmos que responderam “às vezes”. Como respostas negativas, tivemos 25% dos Professores. Comparando com os Educadores, constatámos que a maioria planifica as aulas recorrendo ao jogo (62%), poucos não o fazem (15%) e alguns não responderam (23%).

No que se refere à questão “Em que domínios/áreas do currículo utiliza mais os jogos?”, os inquiridos tinham como objetivo colocar por ordem crescente de importância (1 em que utiliza menos e 8 em que utiliza mais) os domínios/áreas do currículo, Pré-escolar/1.º Ciclo respetivamente. Analisando os dados recolhidos, verificou-se que os Professores concentraram as suas respostas em duas das oito opções, em que a área do Estudo do Meio foi “a mais utilizada” (45%) e a área de Expressão Plástica “a menos utilizada” (33%). Comparativamente os Educadores “utilizam mais” os jogos no domínio da Matemática (31%) e “utilizam menos” o jogo no domínio da Expressão Plástica (46%).

No questionário foi colocada a questão: “Recorre ao jogo para implementar a aprendizagem, em que sentido?”, os educadores/professores tinham que colocar as seguintes alíneas nos domínios/áreas onde o jogo está presente: a) Explicação de novos conhecimentos; b) aquisição de novos conhecimentos; c) consolidação de conhecimentos já adquiridos e d) aplicação de novos conhecimentos. Ao analisarmos as suas opções, verificamos que os Professores utilizam o jogo para todas as alíneas atrás mencionadas para a área da Matemática (83%) e para a área de Educação Físico Motora (75%), verificando-se apenas as alíneas b) e c) para as restantes áreas (100%). Comparando com os Educadores, 69% utiliza o jogo para as alíneas a), b) e c) no domínio do Conhecimento do Mundo e todas as alíneas (61%) no domínio da Matemática. Note-se que o domínio/área da Matemática é a mais evidente em ambos os contextos.

Relativamente ao segundo objetivo do estudo:

- *Conhecer e comparar as práticas de jogo, utilizados por Educadores/Professores.*

Quando foi colocada a questão aos professores “Em que espaço (s) realiza com mais frequência atividades com jogos?”, estes, na sua maioria responderam dentro da sala de aula (67%) e em menor número, fora da sala de aula (33%). Em relação aos Educadores, verificou-se o oposto, sendo que a maioria afirmou realizar atividades com jogos fora da sala de aula (46%) e em menor número dentro da sala (31%), verificando-se uma ausência de resposta por parte destes com um valor de 23%.

Como resposta à questão “Se respondeu dentro da sala de aula, que tipo de recursos utiliza nas suas aulas?”, realçamos algumas:

“Jogos a pares, trabalho de grupo, utilização de recursos digitais.” (Prof. 17);

“Jogos de tabuleiros, puzzles, fantoches, novelas de lã, materiais recicláveis (...)” (Prof. 22);

“Lençol, peças de lego, folhas de jornal, revistas, vendas, cadeiras, cordas, etc” (Edu. 1);

“Utilizo variados recursos, desde material informático, objeto do quotidiano, material reciclado para construir jogos.” (Edu. 2).

Em relação à questão “Se respondeu fora da sala de aula, explicita que tipo de espaços existe na escola e os recursos utilizados para a realização de jogos?”, salienta-se também algumas respostas:

“Polivalente, recreio e campo de jogos.” (Prof. 19);

“A escola tem um bom ginásio, campo de futebol e alpendres, bem como muito bom material desportivo” (Prof. 21);

“ Utilizamos a sala polivalente e o recreio. Como recursos, temos o material de educação física, material das salas e os adultos.” (Edu. 7);

“ Por exemplo, nas aulas de educação física. Existe todo o tipo de materiais e até mesmo um campo de futebol, onde não +e obrigatório utilizá-lo apenas para jogar futebol.” (Edu. 5).

Ao examinar o **quadro 9** podemos verificar a diversidade de jogos mais realizados pelos educadores/professores em contexto escolar, associados aos domínios/áreas a de cada tipo de jogo.

Quadro 9 – Exemplos de jogos utilizados pelos educadores/professores.

Tipos de jogos	Educadores (as) de Infância	Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico	Área(s)
Jogos de movimento	“ Reproduzir movimentos” – 46% “ Jogo da estátua” - 23% “ Jogo da cadeira” – 8%	“Jogo da apanhada” – 42% “Jogo o rei manda” – 33% “Jogo bola ao capitão” – 25%	E.F.Motora E. Musical
Jogos de faz de conta	“Jogo das raposas” – 42% “Jogos dramáticos” – 40% “Imitar um papel social” – 26%	“Jogo das profissões” – 55% “Fantoches” – 30% “ Role playind” – 10%	E. Dramática E. F. Motora F. P. Social
Jogos de tabuleiro	“Jogo do dominó” – 46% “Jogo do galo” – 39%	“Jogos de Adição/Subtração – 60% “ Jogo da glória” – 28% “ Jogo do dominó, damas e bingo” – 18%	Matemática Português Cidadania

Jogos de construção	“Legos e blocos de madeira” – 63% “Construção de um puzzle” – 42%	“ Material Cuisenaire (composição/decomposição)” – 41% “ Cubos para dezenas, centenas” – 40%	Matemática E. F. Motora E. Plástica
Jogos de sorte ou azar	Jogo do queimado” – 30% “ “Encontra o tesouro” – 28%	“ Dentro ou fora” – 25% “ Jogo das tabuadas” – 25% “ Jogo do bingo associado ao tema” – 20%	E. F. Motora Matemática E. Meio Cidadania
Jogos Tradicionais	“Jogo do galo” – 60% “Jogo do Lencinho” – 55% “Jogo do berlinde” – 50% “Jogo da macaca” – 46%	“ Macaquinho chinês” – 68% “Cabra cega” – 54% “Jogo dos países” – 46% “jogo do anel” – 38%	E. F. Motora
Jogos motores/corporais	“Jogo do carrinho de mão a pares” – 49% “ Jogo das cadeiras” – 35% “Jogo da apanhada” – 28%	“ Jogo do espelho” – 54% “ Jogo bola ao capitão” – 47% “ Atividades rítmico-expressivas recorrendo a músicas que pertencem ao quotidiano das crianças” – 30%	E. F. Motora
Jogos de memorização	“Jogo da memória” – 30%	“ Jogo da tabuada e da escadinha” – 35% “ Memorização de imagens e palavras” – 39%	Matemática Português L. O. A. Escrita

Os momentos de dinamização de jogos por ambos os docentes ocorrem mais na sala de aula mas quando ocorrem no exterior estes mencionam recreio, alpendre, polivalente e ginásio como espaços de eleição. Ambos referem imensos recursos mas os educadores mencionam mais materiais vários e os professores jogos vários – comprados.

Um vasto leque de jogos foi mencionado, por educadores e professores e estão associados a várias áreas do currículo escolar, sendo de realçar maior número de jogos de tabuleiro, sorte e azar e de memória no 1.º ciclo.

Relativamente ao terceiro objetivo do estudo:

- a) Conhecer e comparar a opinião dos Educadores/Professores sobre os espaços/materiais/estratégias existentes nas escolas que visam o desenvolvimento da motricidade.*

Relativamente à questão “Explicita que tipo de jogos costuma realizar para desenvolver a motricidade fina e/ou global.”, podemos verificar em algumas respostas em relação à *motricidade fina* (manual):

“Picotado, recorte, atividades relacionadas com dobragens.” (Prof. 21); *“Picotagem, enfiamentos, seriação de peças, passar por cima de pontilhados (principalmente no 1.º ano).”* (Prof. 22);

“Construção de tangrams, pinturas alusivas a um tema que esteja a ser trabalhado, recorte de papel.” (Edu. 5);

“Atividades plásticas: colagem, modelagem, pintura e jogos de enfiamentos.” (Edu. 3).

No que concerne à *motricidade global*, obtivemos respostas das quais destacámos: *“Jogos de orientação, percursos.”* (Prof. 23);

“Jogos tradicionais como saltar à corda, cabra cega, macaca.” (Prof. 21);

“Circuitos/gincanas, danças de roda e jogo das estátuas.” (Edu. 3);

“Locomoção de vários animais e rebolar.” (Edu. 2).

Quando questionados sobre quais os espaços existentes que promovem atividades que beneficiam o desenvolvimento da motricidade e quais são estas atividades, alguns docentes responderam o seguinte:

“Ginásio, recreio e sala de aula. Jogos tradicionais, jogos pré-desportivos.” (Prof. 15);

“O ginásio, o recreio e o campo de futebol. Jogos diversos e que vão ao encontro do programa de Educação Físico Motora, e como tal, adequados à faixa etária.” (Prof. 21);

“Polivalente e exterior (recreio). No recreio temos escorregas, escadas e aranha do equilíbrio.” (Edu. 1);

“O recreio e o campo de futebol. Atividades relacionadas com a educação física. Todo o tipo de jogo.” (Edu. 5).

Como podemos constatar, os espaços mais utilizados para o desenvolvimento da motricidade centram-se no recreio e no polivalente/ginásio, em ambos os contextos.

Relativamente à questão “Enumere alguns materiais existentes na sua escola e estratégias usadas que ajudam a desenvolver a motricidade das crianças.”, verificou-se as seguintes respostas:

“Bicicletas, materiais diversos de E. Física, aparelhagem e parque infantil.”,

“BTT, percursos, atividades ritmo expressivas e brincadeira livre.” (Prof. 23);

“Bolas de basquete, ténis, cordas, arcos, banco, pinos.”, “Drible, toques de raquete, saltar à corda, vestir e despir o arco, andar sobre o banco, contornar e promover jogos de lateralidade.” (Prof. 21).

Em relação aos educadores, estes responderam:

“Para a motricidade fina, por exemplo os jornais para a rasgagem do papel e para a motricidade grossa, os colchões para rebolar.” (Edu. 2);

“Motricidade grossa: Arcos bolas bancos e cordas; motricidade fina: pincéis, lápis, tintas, papéis, cola, tesouras e plasticina.”, *“Motricidade grossa: aulas de expressão motora; motricidade fina: atividades de expressão plástica.”* (Edu. 7).

Podemos verificar que os materiais/recursos utilizados tanto pelos educadores como pelos professores são muito semelhantes, havendo algumas diferenças que estão relacionadas com a faixa etária de cada grupo/turma.

Ainda no âmbito deste objetivo procurámos saber:

b) A importância do desenvolvimento da motricidade da criança no trabalho escolar.

Dos professores questionados sobre *a importância do trabalho da motricidade para o desenvolvimento equilibrado da criança*, a maioria (92%) respondeu que sim e 8% não respondeu. Comparando com os educadores, embora num valor mais baixo (62%), estes responderam maioritariamente que sim apesar de se verificar que alguns não responderam (38%).

Foram várias as justificações dadas à importância do trabalho da motricidade para o desenvolvimento equilibrado da criança, sendo de realçar:

“Para facilitar a coordenação motora global do aluno. Se esta estiver comprometida, compromete também o seu desenvolvimento global.” (Prof. 21);

“Contribui para a organização e orientação espacial, bem como para o desenvolvimento de outras competências essenciais à aprendizagem.” (Prof. 23);

“O trabalho da motricidade é de extrema importância para que a criança tenha um desenvolvimento equilibrado, porque proporciona o desenvolvimento das destrezas motoras, tanto a nível da motricidade fina como da motricidade grossa.” (Edu. 6);

“Porque ao desenvolver a motricidade, a criança terá um melhor domínio e agilidade do seu corpo.” (Edu. 2).

Como podemos verificar, as respostas dadas são bastante positivas em relação à importância da motricidade para o desenvolvimento equilibrado da criança, realçando sobretudo a coordenação motora e a agilidade.

No que concerne à questão “Na sua opinião, qual a importância do trabalho da motricidade para o desenvolvimento de competências escolares”, verificamos que tanto os professores como os educadores foram unânimes a responder que esta tem uma importância para o desenvolvimento de competências escolares. Conforme podemos verificar, em algumas respostas dadas:

“É de uma importância extrema, uma vez que os alunos estão em aprendizagem. Se não adquirirem competências, por exemplo de motricidade fina, compromete a aprendizagem de escrita.” (Prof. 21);

“Permite o desenvolvimento de competências (requisitos) sem os quais é muito difícil desenvolver competências curriculares.” (Prof. 23);

“Muito importante para a criança se conhecer a si própria e tomar consciência das suas capacidades.” (Edu. 1);

“A motricidade fina e grossa é importante ser desenvolvida nas crianças, uma vez que estas tornam-se mais autónomas aquando do seu trabalho.” (Edu. 5).

Por último, quando questionados sobre a relevância do jogo para o desenvolvimento da motricidade da criança, realçamos as seguintes respostas que nos parecem bastante positivas e que comprovam que o jogo é importante no desenvolvimento da motricidade:

“A criança é um ser em desenvolvimento. O seu equilíbrio depende do desenvolvimento da sua motricidade, logo o jogo é essencial para o efeito.” (Prof. 16) *“É o início de todas as aprendizagens relevantes e o início do desenvolvimento global do aluno que deverá ser iniciado em tenra idade.”* (Prof. 21);

“O jogo representa uma grande importância no que respeita ao desenvolvimento da motricidade da criança, porque possibilita a participação das crianças em atividades que as obrigam a movimentar-se e experimentar habilidades de perícia e de manipulação de objetos e/ou materiais.” (Edu. 6);

“É essencial pois proporciona o momento específico para este desenvolvimento e através do mesmo podemos ver as dificuldades das crianças e superá-las.” (Edu. 7).

7.5. Conclusão e Discussão dos Resultados do Estudo 2

Depois de apresentados e analisados os dados referentes a este estudo, bem como da análise realizada através do enquadramento teórico a que nos propusemos emerge a necessidade de averiguarmos todo este processo tendo em conta os objetivos propostos.

Nesse sentido, e de acordo com o primeiro objetivo que consistia em conhecer e comparar a opinião dos educadores/professores sobre a relevância do jogo para o desenvolvimento e a sustentação do jogo nas aprendizagens escolares da criança no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, realçamos que estes consideram o jogo ser um forte aliado a ser tido em conta pelos mesmos, uma vez que este proporciona o desenvolvimento a vários níveis: cognitivo, social, afetivo e motor, assim como possibilita o melhoramento de capacidades intelectuais, favorecendo a aprendizagem, tornando-a mais motivadora e lúdica, uma vez que ao jogar a criança aprende.

Relativamente ao segundo objetivo que apontava conhecer e comparar as práticas de jogo, utilizados por educadores/professores, verificou-se que este é muito utilizado pelos docentes, realçando-se mais dentro da sala de aula pelos professores, ao contrário do que acontece com os educadores que realizam mais atividades com jogos fora da sala de aula. Ainda dentro do mesmo objetivo, conseguimos verificar o tipo de jogos mais utilizados pelos educadores/professores, havendo muitos destes em comum tanto realizados pelas crianças do 1.º ciclo como pelas crianças do Pré-Escolar, evidenciando-se apenas alguns apropriados à faixa etária. De acordo com vários estudos, Mendes & Dias (2003), Condessa (2009), Pereira, Pereira & Condessa (2016), Pereira (2016) deveria haver uma maior preocupação em desenvolver a cultura lúdica e motora tradicional desde muito cedo, sendo as brincadeiras e jogos e da infância jogados no exterior muito importantes.

No que diz respeito aos espaços/materiais/estratégias existentes nas escolas que visam o desenvolvimento da motricidade como terceiro objetivo, pode-se constatar que os inquiridos referiram que utilizam materiais e estratégias para o desenvolvimento da motricidade, verificando-se uma maior incidência em materiais para desenvolver a motricidade fina nas crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Em relação aos espaços, todos os educadores/professores foram unânimes na resposta, salientando que usam o recreio e o polivalente/ginásio.

Por último, importa aqui referir o terceiro objetivo que visa conhecer e comparar a opinião dos educadores/professores sobre a importância do desenvolvimento da motricidade da criança no trabalho escolar. Os docentes referem que o trabalho de motricidade é importante para o desenvolvimento da criança, pois este é o início da aquisição de todas as competências que poderão ser adquiridas ao longo do seu percurso escolar. Estando esta comprometida, certamente irá comprometer a aprendizagem.

Em suma, podemos concluir que todos os inquiridos consideram o jogo e a motricidade muito importante uma vez que apresentam potencialidades no sentido de desenvolverem competências tanto a nível integral como nas aprendizagens escolares, tal como refere Dodds (2011) ao criarmos aprendizagens desafiadoras, divertidas e que motivem as crianças a aprender dentro e fora da sala de aula.

Considerações Finais

Antes de concluirmos acerca dos aspetos mais importantes de toda a informação apresentada ao longo do presente documento, importa mencionar o sujeito principal a que toda a nossa ação se direccionou, isto é, a criança.

Como futuros Educadores/Professores, devemos ter em conta que é nosso intuito ajudar a criança a construir os pilares que serão a base para o início do seu percurso escolar, tendo em conta que são seres em desenvolvimento, com sentimentos e que cada criança é uma criança, pelo que devemos estar conscientes tanto profissionalmente como pessoalmente. Será neste ponto que iremos fazer um balanço do propósito deste Relatório de Estágio e do nosso percurso no decorrer do Estágio Pedagógico I (Pré-Escolar) e Estágio Pedagógico II (1.º Ciclo do Ensino Básico).

No decorrer dos dois estágios, tivemos sempre em conta as potencialidades pedagógicas do Jogo e da Motricidade no desenvolvimento e aprendizagem da criança, conscientes da forte potencialidade interdisciplinar, sendo que descrevemos e analisamos de que modo foram perspetivadas as experiências de aprendizagem assim como as estratégias de desenvolvimento das práticas educativas.

Consideramos que os objetivos a que nos propusemos relativos ao tema em estudo foram alcançados durante a nossa prática pedagógica, de uma forma bastante positiva e enriquecedora, tanto no Estágio Pedagógico I como no Estágio Pedagógico II, uma vez que compreendemos as potencialidades do jogo no contexto educacional; verificámos e exploramos as potencialidades interdisciplinares do Jogo com as diferentes áreas curriculares abrangidas pelas Orientações Curriculares do Pré-Escolar e Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico; compreendemos a motricidade no Pré-Escolar e 1.º Ciclo e exploramos o desenvolvimento da Motricidade infantil através do Jogo.

Par além destes objetivos foi também nossa intenção, nas duas escolas, perceber qual a conceção do educador/professor quanto ao recurso ao jogo para as aprendizagens curriculares dos seus alunos; conhecer o papel da escola no estimular do desenvolvimento da motricidade na criança e fomentar a participação das crianças em jogos realizando habilidades básicas fundamentais.

Em relação à opinião dos educadores/professores, depois de ter sido feita uma análise dos dados recolhidos, verificamos que tanto os Educadores como os Professores, em ambos os contextos, valorizam muito o Jogo como recurso para a aprendizagem assim

como consideram ser um forte impulsionador no desenvolvimento da Motricidade. Como já referimos anteriormente, o Jogo e a Motricidade pode ser utilizado tanto na sala de aula como em espaço de recreio/ginásio, apresentando deste modo um leque variado de aprendizagens e desenvolvimentos em benefício da criança em idade Pré-Escolar e Escolar.

Tal como verificamos no nosso estudo 1, que consistiu em perceber quais os espaços/recursos/materiais existentes no recreio das duas escolas e que tipo de brincadeiras livres são realizadas pelas nossas crianças, obtivemos informação recolhida através de uma entrevista a auxiliares de ação educativa e constatámos que apesar de haver bons espaços mas poucos recursos/materiais em ambas as escolas, ainda existe algumas lacunas a serem colmatadas. Para além de mais recursos/materiais, as crianças necessitam de mais orientação para que aquando das suas brincadeiras livres possam por em prática outras e novas, que visam a integração do Jogo e o desenvolvimento da Motricidade. Foi neste pressuposto que aquando das observações, decidimos implementar um projeto de jogos tradicionais com o intento de inculcar este tipo de jogos nas crianças, para assim serem postos em prática voluntariamente pelas próprias crianças. Consideramos que foi uma prática muito bem conseguida, pois os jogos tradicionais estavam a ser postos em prática autonomamente pelas crianças.

Relativamente ao processo de estágio, podemos dizer que crescemos, apesar de sermos confrontados muitas vezes com alguma ansiedade e nervosismo, principalmente no estágio do 1.º Ciclo, talvez porque a estagiária se identifica mais com o Pré-Escolar, dada a sua experiência como ajudante de educação, num período de dezasseis anos, mas a verdade é que toda esta nova realidade educativa foi uma experiência, que apesar de bastante exigente, enriqueceu muito e nos fez crescer profissionalmente.

Refletindo ainda sobre o nosso percurso achamos que estamos satisfeitos, pois soubemos enfrentar todas as dificuldades sentidas e acreditamos que é possível aplicar o Jogo e a Motricidade no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo necessário que se faça uma correta adaptação tanto na lecionação de conteúdos como na promoção de atividades livres e/ou orientadas. Não podemos deixar de referir, a componente lúdica que este tipo de atividades oferece às crianças, a qual foi bastante visível na nossa prática pedagógica, o que nos facilitou as intervenções, promovendo um ambiente agradável e enriquecedor.

Referências Bibliográficas

1. Alarcão, I. (1991). *Reflexões em redor do misterioso processo de desenvolvimento/aprendizagem de uma língua estrangeira*. Revista Internacional de Língua Portuguesa, n.º 4.
2. Amos, W., Orem, R. (1968). *Mestres, Alunos e Disciplina*. Porto: Livraria Civilização Editora.
3. Arends, R. (1999). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Mcgraw Hill.
4. Brock, S., Dodds, P. J. & Olusoga Y. (Org.). *Brincar. Aprendizagem para a Vida*. Porto Alegre: Penso.
5. Caillois, R. (1990). *Os Jogos e os Homens: a Máscara e a Vertigem*. Lisboa: Ed. Cotovia.
6. Cavaco, M. H. (1991). *Ofício do Professor: O Tempo e as Mudanças*. Em: Nóvoa, A. (org.) *Profissão Professor*. Porto Editora.
7. Chateau, J. (1987). *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus.
8. Condessa, I. (2006). *Os Ambientes Facilitadores de Aprendizagem na Educação Física Infantil*. Revista Cinergis, vol. 7, nº 2 (Jan./Jun.), pp: 9-28, Santa Cruz do Sul: UNISC.
9. Condessa, I. (2009). *(Re) Aprender a Brincar. Da especialidade à diversidade*. Universidade dos Açores. Ponta Delgada.
10. Condessa, I. (2009). *A Educação Física na Infância - Aprender: a Brincar e a Praticar*, in B. Pereira, I. Condessa, G. Carvalho, C. Cunha, V. Ferreira (Org) *CD-Rom do V Seminário Internacional/ II Seminário Ibero-Americano de Educação Física, Lazer e Saúde*. Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
11. Condessa, I (2014). O desenvolvimento do estagiário através do ensino da Educação física. A singularidade dos educadores de infância e professores do 1.ciclo do ensino básico. In B.O. Pereira, A. N. Silva, A.C.Cunha, (Org). *Atividade física, saúde e lazer: olhar e pensar o corpo*, J.V. Nascimento, 1.ª edição, pp. 266-278, Florianópolis: Tribo da Ilha. IBSN: 978-85-62946-38-7
12. Condessa, I. C. (2015). *A Matemática, a Educação Física e o Jogo: Discursos e Práticas para o Ensino na Educação Básica*. In Garrão, A. P., Dias M.R. & Teixeira R.C. (Coord.). *Investigar em Educação Matemática: Diálogos & Conjunções numa Perspetiva Interdisciplinar*. Capítulo I, pp:151-264, Ponta Delgada: Letras Lavadas.
13. Condessa, I. & Santos, E. (2015). *O espaço recreio: um momento de atividade física para crianças no pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico*. In Livro de Atas I Congresso Internacional de Atividade Física, maio de 2015 em Idanha-a-Nova, Portugal.
14. Condessa, I., & Borges, C. D. F. B. (2015). *O desenvolvimento da motricidade na criança e as expressões: um estudo em contexto de Pré-Escolar e 1º CEB*. Estudos em Desenvolvimento Motor da Criança VIII, 148-153.
15. Condessa, I.C. (2016). *Olhares sobre o papel do jogo nas aprendizagens escolares. Relatos de Estagiários a Educadores de Infância e Professores do*

- 1.ºCEB. In Estrela, Teresa et al (Org.). Livro de Resumos do XXIII.º Colóquio. As Pedagogias na Sociedade Contemporânea. pp: 208-209. Fevereiro de 2016, Lisboa: EDUCA/Secção Portuguesa da AFIRSE.
16. Condessa, I. (2017). *Olhares sobre o papel do jogo nas aprendizagens escolares: relatos de estagiários a educadores de infância e professores do 1.º CEB*. As Pedagogias na Sociedade Contemporânea: Atas do XXIII Colóquio da AFIRSE Portugal, 266-276.
 17. Condessa, I., Pereira, B. & Carvalho, G. (2012). *Atividade Física, Saúde e Lazer: Educar e Formar*. Universidade do Minho (UM).
 18. Dinis, R. (2015). *Integração Curricular e Interdisciplinaridade: O Papel das Escolas e dos Professores*. In Garrão, A. P., Dias M.R. & Teixeira R.C. (Coord.). Investigar em Educação Matemática: Diálogos & Conjunções numa Perspetiva Interdisciplinar. Capítulo I, pp:19-32, Ponta Delgada: Letras Lavadas.
 19. Dodds, S. (2011). *Nós queremos brincar: crianças dos primeiros anos brincando na sala de aula*. In A. Brock, S.Dodds, P. Jarvis & Y. Olusoga (Org.) *Brincar. Aprendizagem para a Vida*, pp: 193-222. Porto Alegre: Penso.
 20. Esteves, c. (s/d). *Fazer uma investigação. Contributos para a elaboração de Dissertações e Teses*. Cit in Lima, J. A. & Pacheco, J. A. (Orgs) Porto: Editora.
 21. Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto Editora, Porto: 4.ª Edição.
 22. Filipe, A. (1995). *O Jogo e rotinas de vida da criança*. Lisboa.
 23. Freire, P. (2009). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. S. Paulo: Paz e Terra.
 24. Gallahue D. L. (2002). *Desenvolvimento motor e aquisição da competência motora na educação de infância*, In Spodek B. Editors. Manual de Investigação em Educação de Infância, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p.49-84.
 25. Garanhan, M. (2005). *O Movimento da Criança no contexto da Educação Infantil: Reflexões com base nos estudos de Wallon*.
 26. Godtsfried, J. (2010). *Desenvolvimento motor: motricidade global e fina*. Acadêmico do curso de Educação Física do Centro de Ciências da Saúde e do Esporte – CEFID UDESC (Brasil). Acedido em maio 23, 2017, em <http://www.efdeportes.com/efd143/motricidade-global-e-fina.htm>.
 27. Gonçalves, F. (2006). *A auto-observação e análise da relação educativa*. Justificação e prática. Porto: Editora.
 28. Hohmann, M. e Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
 29. Kishimoto, T. (2002). *Jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira Thonason Learning.
 30. Kolyniac, C. (2010). *Motricidade e aprendizagem: algumas implicações para a educação escolar*. Constr. psicopedag. vol. 18, no.17 São Paulo dez. 2010.
 31. Le Boulch J. (1988). *Educação Psicomotora na Idade Escolar*. 2.ª Ed. Porto Alegre: ARTMED Editora.
 32. Liubliskaia (1973). *O desenvolvimento psíquico da criança*. Lisboa: editorial estampa.

33. Lopes, V. & Gonçalves C. (2015). *Estudos em Desenvolvimento Motor da Criança VIII*. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Bragança.
34. Lopes, L., Santos, R., Lopes, et al. (2012). *A Importância do Recreio Escolar na Atividade Física das Crianças*. in I. C. Condessa, B. O. Pereira & G. S. Carvalho. *Atividade Física, Saúde e Lazer: Educar e Formar*. (pp. 65-79). Braga: CIEC,IE,UM.
35. Lopes, J. e Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula. Um Guia Prático para o Professor*. Porto: Ed. LIDEL.
36. Marques, A.R. (2012). *O Jogo de Atividade nos Recreios Escolares*. in I. C. Condessa, B. O. Pereira & G. S. Carvalho. *Atividade Física, Saúde e Lazer: Educar e Formar*. (pp. 81- 91). Braga: CIEC,IE,UM.
37. Mendes R. & Dias G. (2013). *Jogos tradicionais e desenvolvimento motor da criança*. In C. Silva, C. Silva & Cc Ferreira (Eds.). *Book of Abstracts - Proceedings of the IX International Seminar of Physical, Leisure and Health (IX SIEFLAS 2013)*. Braga, 03 a 06 de Julho de 2013: pp: 84 [ISBN 978-972-8952-27-3].
38. Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica – Ministério da Educação.
39. Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica – Ministério da Educação.
40. Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e Programas, Ensino Básico 1.º Ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica – Ministério da Educação.
41. Miranda, S. (2002). *No fascínio do jogo, a alegria de aprender*. Linhas críticas, Brasília, v. 8, n.º 14.
42. Moreira, D. & Oliveira, I. (coord.) (2004). *O Jogo e a Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
43. Morissette, D. & Gingras, M. (1994). *Como ensinar atitudes. Planificar, intervir, avaliar*. Porto: Porto Editora.
44. Morgado, J. C. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora.
45. Neto, C. (1994) “*A família e a institucionalização dos tempos livres*”, in *Ludens*, Vol. 14, janeiro-março.
46. Neto, C. (2003). *Tempo & Espaço de Jogo para a Criança: Rotinas & Mudanças Sociais* In C. Neto (Ed.). *Jogo & Desenvolvimento da Criança.*, pp. 10-22. Lisboa: Ed. FMH.
47. Neto, C. (2007). *Jogo na criança & desenvolvimento psicomotor*. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa. Acedido em maio 23, 2017, em <http://www.fmh.utl.pt/Cmotricidade/dm/textoscn/jogonacrianca.pdf>.

48. Neto, C. (2009). A importância do Brincar no Desenvolvimento da Criança: uma Perspectiva Ecológica. In I. C. Condessa (Org). *(Re) Aprender a Brincar. Da Especificidade à Diversidade*, pp: 19-36. Ponta Delgada: U. Açores/ FCT.
49. Neves, J. & Condessa, I.C. (2012). *A Formação Contínua de professores de Educação Física da Região Autónoma dos Açores – Análise de um Período de Formação*. In, I. Condessa., B. Pererira & G. Carvalho (Org.). *Atividade Física, Saúde e Lazer: Educar e Formar.*, pp: 189-199. Braga: CIEC-UM.
50. Not, L. (1993). *Ensinando a aprender. Elementos de Psicodidática Geral*. São Paulo: Summus Editorial.
51. Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*. Em Nóvoa, A. (coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 13 – 33). Lisboa: Publicações D. Quixote.
52. Pacheco, J. & Flores, M. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
53. Parente, C. (n. d.). *Uma expressão de formação de professores (as) de educação infantil*. In Zalbaza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*, pp. 207-221. Porto alegre: Artmed.
54. Parten, M. (1932). *Social play among preschool children*. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27.
55. Patrício, M. F. (1990). *A Formação de Professores à Luz da Lei de Bases do Sistema Educativo*. Texto Editora, Lda.
56. Pereira, V. S. (2016). *Jogos e brincadeiras de hoje nos recreios do 1.º ciclo do ensino básico: intervenção pedagógica na conquista do vocábulo de jogo*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança – Especialidade em Educação Física, Lazer e Recreação. Universidade do Minho. Acedido em maio 26, em 2017, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/44964>.
57. Pereira, V. & Pereira, B. (2012). *Jogos, Brincadeiras e Interações nos Recreios do 1º Ciclo: Diferenças Géneros e Idades*. in B. O. Perreira, A. N. Silva & G. S. Carvalho. *Atividade Física, Saúde e Lazer: O Valor formativo do jogo e da brincadeira*. (pp. 61- 71). Braga: CIEC,IE,UM.
58. Pereira, V., Pereira, B. & Condessa, I. (2016). *As interações no recreio: qual o papel do adulto neste espaço?* In Book of Abstracts XII SIEFLAS - Leipzig 2016, L.Santos, D. Eckert-Lindhammer, A.Hodeck, A. Hartenste (Org.), pp. 117-129. Germany: LEGS e V.
59. Pereira, V. S. (2016). *“Jogo e brincadeiras de hoje nos recreios do 1º ciclo do ensino básico: intervenção pedagógica na conquista do vocabulário de jogo”*, no âmbito do Doutoramento em Estudos da Criança na especialização em Educação Física, Lazer e Recreação, do Instituto de Educação da Universidade do Minho (Co-Orientação com Beatriz Pereira; Tese defendida em 02 de Novembro de 2016). URI: <http://hdl.handle.net/1822/44964>
60. Perrenoud, P. (2002). *A Prática reflexiva no ofício do professor*. Profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed Editora.

61. Piaget, J. (1975). *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem representação*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar; Brasília: Instituto Nacional do Livro.
62. Pinhal, J., Costa F. & Faria A. (2016). *As Pedagogias na sociedade contemporânea: Desafios às escolas e aos Educadores*. Atas do XXIII Colóquio da Afirse Portugal. Instituto de educação da Universidade de Lisboa.
63. Prista, A. (1991). *Introdução ao estudo do jogo em Moçambique*. F. C. D. E. F. Universidade do Porto, 1991.
64. Quivy, R. e Campenhou, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais (2ª Edição)*. Lisboa: Gradiva – Publicações, Lda.
65. Richard, M. (2001). *As Correntes da Psicologia*. Lisboa: Instituto Piaget.
66. Ribeiro, A. (1990). *Formar Professores: Elementos para uma teoria de prática da formação*. Texto Editora.
67. Rino, J. (2004). *O jogo, interações e matemática*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
68. Sacristán, J. G. (1991). *Consciência e Ação sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores*. Em NÓVOA, A. (org.) Profissão Professor. Porto Editora.
69. Santos, E. S. (2013). *Contributos da Atividade Física em Contexto de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Mestrado em Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (3.º Curso). Departamento de Ciências de Educação da Universidade dos Açores.
70. Sérgio, M. (1996). *Revista Brasileira de ciências do Esporte*.
71. Serpa, M. (2010). *Compreender a avaliação. Fundamentos para práticas educativas*. Lisboa: Edições Colibri.
72. Serpa, M., Morais, F. & Cabral, C. (1999). Contributos da prática pedagógica na formação inicial de professores. *Revista Arquipélago*.
73. S'Jongers, J. (1975). *O Jogo e o desporto*. Coleção Cultura e Desporto, n.º 24. Lisboa: Ministério de Educação e Cultura.
74. Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. Bases Psicopedagógicas. 1.º Volume. Lisboa: Instituto Piaget.
75. Storms, G., (1996). *100 Jogos Musicais*. Coleção Práticas Pedagógicas. Edições ASA;
76. Tavares, J. & Alarcão, I. (1992). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
77. Teixeira, R.C. (2014). *A Matemática do Pré-escolar: o exemplo de Singapura*. <http://www.tribunadasilhas.pt/index.php/local/item/9029-a-matem%C3%A1tica-do-pr%C3%A9-escolar-o-exemplo-de-singapura>
(Acedido em outubro de 2015)
78. Tran-Thong, (1987). Estádios e Conceito de Estádio de Desenvolvimento da Criança na Psicologia do Desenvolvimento. 1.º Volume. 1.ª Edição. Porto: Ed. Afrontamento.
79. Vilar, A. (1993). *O Professor Planificador*. 1.ª Edição. Coleção Cadernos Pedagógicos – 19º Volume. Lisboa: Edições ASA.

80. Villegas- Reimers, E. (2003). *Teacher Professional Development*. Paris: UNESCO – International Institute for Educational Planning.
81. Wallon, H. (1979). *Psicologia e educação da criança*. Lisboa: Vega/Universidade.
82. Zalbaza, M. (1992). *Didática da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.
83. Zalbaza, M. (1998). *Qualidade em Educação de Infância*. Porto Alegre: Armed.
84. Zeichhner, K. (1993). *A Formação Reflexiva dos Professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Webgrafia

<https://dre.pt/home/-/dre/106607298/details/maximized>
(acedido em 10 de maio de 2017)

Legislação Consultada

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. *Diário da República*, n.º 92, 1.ª Série.
Decreto-Lei n.º 28/2017 do *Diário da República* n.º 53 de 15 de março.
Decreto-lei n.º 241/2001 de 30 de agosto.