

**FLÁVIO MIGUEL DA PONTE PACHECO**

# **RELATÓRIO DE ESTÁGIO**

**A EXPRESSÃO E EDUCAÇÃO FÍSICO-MOTORA  
COMO INSTRUMENTO DIDÁCTICO-PEDAGÓGICO NO  
DESENVOLVIMENTO DE APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS NO  
PRÉ- ESCOLAR E NO 1º CICLO**

**ESPECIALIDADE**

EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

**CO-ORIENTADORAS**

Professora Doutora Margarida da Silva Damião Serpa

Professora Doutora Maria Isabel Dias de Carvalho Neves Condessa



**UNIVERSIDADE DOS AÇORES**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**  
**PONTA DELGADA**  
**MARÇO DE 2011**



**FLÁVIO MIGUEL DA PONTE PACHECO**

# **RELATÓRIO DE ESTÁGIO**

**A EXPRESSÃO E EDUCAÇÃO FÍSICO-MOTORA  
COMO INSTRUMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO NO  
DESENVOLVIMENTO DE APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS NO  
PRÉ- ESCOLAR E NO 1º CICLO**

Relatório de estágio apresentado à Universidade dos Açores para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção de grau de Mestre em Ensino do Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob orientação das Professoras Doutoras Margarida da Silva Damião Serpa e Maria Isabel Dias de Carvalho Neves Cabrita Condessa.



**UNIVERSIDADE DOS AÇORES  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PONTA DELGADA  
MARÇO DE 2011**

À Inês, minha filha, por todo o tempo de brincadeira e carinho que lhe privei no decorrer de todo este processo

## Agradecimentos

---

A elaboração deste relatório de estágio constituiu um desafio ao processo de desenvolvimento pessoal e profissional do ser educador e professor. Sendo este um processo de muito trabalho, não se pode esquecer aqueles que, desempenharam um papel primordial na sua concretização. Neste sentido destaca-se e agradece-se:

A toda a minha família pelo total apoio, estímulo e motivação, que me transmitiram incondicionalmente, desde o início do ingresso no mestrado.

À Professora Doutor Maria Isabel Dias de Carvalho Neves Cabrita Condessa e à Professora Doutora Margarida da Silva Damião Serpa, pela sua orientação realizada com rigor científico, e pertinência, assim como pelo seu apoio constante.

À Mestre Ana Cristina Brás Sequeira, pela sua perspicaz orientação e supervisão no decorrer dos estágios realizados.

À Educadora e à Professora cooperante pelos seus conselhos e orientação no decorrer dos estágios.

A todos os amigos presentes que deram moral, humor e apoio.

A todos aqueles que de uma forma directa, ou indirecta tiveram sempre uma palavra de carinho e incentivo em todos os momentos deste percurso.

## Resumo

---

O processo de aprender a ensinar implica a passagem por diversas fases. O estágio pedagógico, fase crucial do processo de formação inicial, permite ao formando aprofundar o contacto com a realidade educativa transitando do papel de aluno para o de professor.

Ao transformar-se em educador/professor é evidenciada a realidade interactiva de uma acção, para a qual concorrem saberes e competências complexas de carácter multidimensional.

O presente relatório visa analisar e reflectir sobre os estágios realizados no pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico, mais concretamente sobre a intencionalidade do processo educativo, representada nas suas diversas etapas: observação, planificação, avaliações, execução, reflexão e comunicação.

Partindo do pressuposto que a actividade lúdica da criança é uma via natural de processar a educação, optou-se por realizar um aprofundamento de estudo no âmbito da Expressão e Educação Físico-Motora como instrumento didáctico-pedagógico no desenvolvimento de aprendizagens significativas no Pré- Escolar e no 1º Ciclo, utilizando preferencialmente os jogos de movimento de carácter interdisciplinar, realizados no decorrer dos estágios e tendo como base as observações realizadas (antes, durante e após da sua implementação).

Sendo os contextos das práticas educativas ricos em diversidade de situações de ensino-aprendizagem, entendeu-se ainda por bem reflectir sobre diferentes actividades lúdicas relacionadas com outras áreas e domínios do conhecimento.

**PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO; FORMAÇÃO INICIAL; EXPRESSÃO E EDUCAÇÃO FÍSICO-MOTORA; INTERDISCIPLINARIDADE; JOGO DE MOVIMENTO; ACTIVIDADE LÚDICA.**

## Abstract

---

The process of learning how to teach involves passing through several stages. The pedagogic practice, crucial phase of the initial formation process allows the learner to deepen the contact with the educational reality transitioning from student to teacher.

By becoming an educator / teacher it is shown the interactive reality of the action, which compete several complex competences and knowledge of multidimensional character.

This report seeks to analyze and reflect on the internships carried out in the pre-school and 1st cycle of basic education, more specifically about the educational intentionality process, represented in its various steps: observation, planning, evaluation, implementation, reflection and communication.

Based on the assumption that the children ludic activities is a natural way to processes education, we chose to carry out further study in the matter of physical education- as a didactic and pedagogical instrument for developing meaningful knowledge in the preschool and the 1st cycle, preferentially using the movement games of interdisciplinary character, performed during the internships relating to the observations made (before, during and after their implementation).

Being the contexts of educational practice rich in diversity of the teaching-learning situations it was understood, even by well, to reflect on various activities related to ludic on other areas and domains of knowledge.

**KEYWORDS:** INTERNSHIP; INITIAL FORMATION; PHYSICAL EDUCATION; INTERDISCIPLINARITY; MOVEMENT GAMES; LUDIC ACTIVITIES.

## Índice Geral

---

<b>Agradecimentos</b> .....	I
<b>Resumo</b> .....	II
<b>Abstract</b> .....	III
<b>Índice de Anexos</b> .....	VI
<b>Lista de Quadros e Figuras</b> .....	VIII
<b>Introdução</b> .....	1
<b>PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	4
<b>Capítulo I - Ser Educador/Professor</b> .....	5
1. <i>Formação Inicial</i> .....	5
2. <i>Formação Continua</i> .....	9
3. <i>Intencionalidade Educativa</i> .....	10
3.1. <i>A Planificação e a Avaliação</i> .....	11
3.2. <i>A Observação</i> .....	21
4. <i>Relação educador/Professor e as famílias</i> .....	23
5. <i>O educador/professor reflexivo</i> .....	24
<b>Capítulo II - Actividade Lúdica, Interdisciplinaridade e Aprendizagens</b> .....	26
1. <i>Actividade Lúdica e Interdisciplinaridade</i> .....	26
2. <i>Aprender com a actividade lúdica a partir da Expressão e Educ. Físico-Motora</i> .....	31
2.1. <i>O Jogo</i> .....	34
2.1.1. <i>O jogo e a motivação</i> .....	37
2.1.2. <i>O Jogo e a Aprendizagem</i> .....	39
<b>PARTE II - O ESTÁGIO - ANÁLISE E REFLEXÃO</b> .....	43
<b>Capítulo III - O Estágio, uma Perspectiva Geral</b> .....	44
1. <i>Preocupações no Decorrer do Estágio</i> .....	44
2. <i>As planificações</i> .....	48
3. <i>As avaliações</i> .....	58
4. <i>As Reflexões</i> .....	60
5. <i>A Comunicação e Relação com os Pais</i> .....	62
6. <i>A Relação com a Comunidade</i> .....	63
<b>Capítulo IV - O Jogo de Movimento Educativo</b> .....	64
1. <i>Os Jogos Realizados no Pré-Escolar</i> .....	65

1.1. O jogo “Ajudar à mamã” .....	65
1.2. O jogo “Ovos Perdidos” .....	67
1.3. O Jogo “ O Cão Pastor” .....	69
2. Os Jogos Realizados no 1º Ciclo .....	71
2.1. O Jogo “ Que Ossos tem o esqueleto” .....	71
2.2. O Jogo “Correr para as ordens e classe” .....	72
3. Conclusões.....	73
<b>Capítulo V - Aprender a partir da actividade lúdica</b> .....	<b>77</b>
1. O desenho da Família .....	77
2. O Fantoche “Dona Carochinha” .....	82
3. A letra “a” .....	86
4. O Senhor Carpinteiro .....	92
<b>Conclusão Final</b> .....	<b>97</b>
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	<b>100</b>
<b>Anexos</b> .....	<b>106</b>

## Índice de Anexos

---

<b>Anexo I</b>	Caracterização do Meio Onde se Inserem as Escolas de Acolhimento
<b>Anexo II</b>	Caracterização da Escola de Acolhimento do Estágio no Pré-Escolar
<b>Anexo III</b>	Caracterização da Escola de Acolhimento do Estágio no 4º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico
<b>Anexo IV</b>	Caracterização da Sala de Actividades do Estágio Realizado no Pré-Escolar
<b>Anexo V</b>	Caracterização da Sala de Aula do Estágio Realizado no 4º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico
<b>Anexo VI</b>	Caracterização do Grupo de Crianças do Estágio Realizado no Pré-Escolar
<b>Anexo VII</b>	Caracterização da Turma do 4º Ano do estágio Realizado no 1º Ciclo do Ensino Básico
<b>Anexo VIII</b>	Características dos Estádios De Preocupação de Fuller (1969, cit. em Arends, 1995, p. 20)
<b>Anexo IX</b>	Tabela Explicativa do Domínio Cognitivo das Taxonomias de Bloom (1956, cit. em arends, 1995, pp. 57-58)
<b>Anexo X</b>	Tipos de Instrumentos de Avaliação e Suas Características Principais
<b>Anexo XI</b>	Tipos De Envolvimento Parental na Escola Segundo Epstein (1987, cit. em Marques, 1997b, p. 18-20)
<b>Anexo XII</b>	Características das Fases do Movimento e seus Estádios segundo Gallahue (2002)
<b>Anexo XIII</b>	Classificação e Características dos Jogos segundo Piaget (1971)
<b>Anexo XIV</b>	Visão das Preocupações do Formando Relativamente ao Estágio do Pré-Escolar adaptado de Fuller (1969, cit. em Arends, 1995, p. 20)
<b>Anexo XV</b>	Visão das Preocupações do Formando Relativamente ao Estágio do 1º Ciclo do Ensino Básico adaptado de Fuller (1969, cit. em Arends, 1995, p. 20)
<b>Anexo XVI</b>	Planos de Aula do Estágio Realizado no Pré-Escolar
<b>Anexo XVII</b>	Planos de Aula do Estágio Realizado no 1º Ciclo do Ensino Básico
<b>Anexo XVIII</b>	Exemplo de Grelha de Observação sobre a Compreensão, Expressão Oral e Pragmática da Linguagem
<b>Anexo XIX</b>	Exemplo de Ficha de Trabalho de Estudo do Meio

- Anexo XX** Reflexões Escritas no Âmbito dos Estágios realizados no Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico
- Anexo XXI** Situações Observadas Relacionadas com o Jogo “Ajudar a Mamã”
- Anexo XXII** Situações Observadas Relacionadas com o Jogo “Ovos Perdidos”
- Anexo XXIII** Situações Observadas Relacionadas com o Jogo “O Cão Pastor”
- Anexo XXIV** Situações Observadas Relacionadas com o Jogo “Que ossos em o esqueleto?”
- Anexo XXV** Situações Observadas Relacionadas com o Jogo “Correr para as ordens e para as classes”

## Lista de Quadros e Figuras

---

	<b>Quadros</b>
<b>Quadro 1</b>	Síntese da visão das preocupações do formando relativamente aos estágios realizados no Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico (adaptado de Fuller, 1969, cit. em Arends, 1995, p. 20)..... 44
<b>Quadro 2</b>	Dimensões do currículo que desencadearam os planos de intervenção nas situações em análise..... 52
<b>Quadro 3</b>	Análise dos objectivos dos jogos de movimento educativos realizados no pré-escolar segundo as taxonomias de Bloom e Harrow (1956, cit. em Arends, 1995, pp. 57-58)..... 54
<b>Quadro 4</b>	Análise dos objectivos dos jogos de movimento educativos realizados no 1º Ciclo segundo as taxonomias de Bloom e Harrow (1956, cit. em Arends, 1995, pp. 57-58)..... 54
<b>Quadro 5</b>	Análise dos objectivos das situações de estágio realizados no Pré-Escolar segundo as taxonomias de Bloom e Harrow (1956, cit. em Arends, 1995, pp. 57-58)..... 56
<b>Quadro 6</b>	Análise dos objectivos das situações de estágio realizados no 1º Ciclo segundo as taxonomias de Bloom e Harrow (1956, cit. em Arends, 1995, pp. 57-58)..... 57
	<b>Figuras</b>
<b>Figura 1</b>	Modelo de planificação racional-linear..... 13
<b>Figura 2</b>	Modelo de planificação racional não-linear..... 13
<b>Figura 3</b>	Ampulheta do desenvolvimento motor segundo Gallahue (2002)..... 33

## Introdução

---

O grau de mestrado que confere habilitação para a docência na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico prevê a realização de um relatório de estágio, no âmbito das unidades curriculares da Prática Educativa Supervisionada I e II, assim como respectiva prova de defesa pública, de acordo com a legislação disposta no Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março.

Este documento, na forma relatório de estágio, representa a última etapa deste processo de formação inicial. Tendo em conta que a Prática Educativa Supervisionada I incidiu na Educação Pré-Escolar e a Prática Educativa Supervisionada II no 1º ciclo do Ensino Básico o presente relatório contempla o trabalho realizado em ambos os níveis de ensino, cumprindo as indicações das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e do Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico.

O carácter multidimensional do saber profissional impõe ao educador e professor a estruturação de competências potenciadoras de uma acção educativa de qualidade. Neste sentido a formação inicial contribui claramente para a construção destas competências.

O estágio é uma fase de experiência, reflexão e reformulação, onde é realizada a articulação entre a teoria e a prática de forma a construir saberes necessários ao exercício profissional. Nesta fase da formação inicial de educadores e professores é possível ter uma apreensão holística da realidade educativa, das dificuldades diárias e dos códigos e regras que cingem a profissão.

A importância que o estágio teve na integração profissional permitiu conhecer vários contextos educativos e diferentes formas de trabalhar que constituíram um conjunto de experiências positivas e negativas susceptíveis de contribuírem para um bom desenvolvimento profissional.

Os estágios realizados no Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico decorreram em escolas do concelho de Ponta Delgada (confrontar anexo I). O primeiro referido realizou-se no Jardim de Infância da Escola EB1/JI de Santa Clara (confrontar anexo II), por sua vez o segundo realizou-se na EBI Canto da Maia (confrontar anexo III), cuja turma pertencia à EB1/JI de Santa Clara.

Cada um dos estágios realizou-se em salas diferentes com características distintas, ajustadas e adequadas às características de cada nível de ensino, Pré-Escolar (confrontar anexo IV) e 1º Ciclo do Ensino Básico (confrontar anexo V).

Relativamente aos alunos, no pré-escolar o grupo era constituído por crianças com idades compreendidas entre os três e os quatros anos de idade (confrontar anexo VI), enquanto que no 1º Ciclo do Ensino básico, realizado com uma turma de crianças do 4º ano, a turma era composta por crianças com idades compreendidas entre os nove e dez anos de idade (confrontar anexo VII).

Realça-se ainda, que no 1º Ciclo do Ensino Básico ocorreram duas intervenções numa turma do 1º ano de escolaridade, com crianças dos cinco aos seis anos de idade da escola EB1/JI de Santa Clara.

O presente documento relata as actividades, metodologias e estratégias implementadas no decorrer da Prática Educativa Supervisionada e respectivas análises críticas e reflexivas em diversas áreas/domínios da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico. Do mesmo modo serão realizadas análises críticas e reflexivas das planificações, da avaliação, e das reflexões realizadas no decorrer do estágio.

Desenvolveu-se ainda, um aprofundamento no âmbito da actividade lúdica e interdisciplinar, reforçando a área da Expressão e Educação Físico – Motora como instrumento didáctico – pedagógico no desenvolvimento de aprendizagens significativas das restantes áreas de conhecimento da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico.

A escolha desta temática de aprofundamento prende-se com a preferência pessoal do formando por toda a envolvimento inerente à Expressão e Educação Físico-Motora, pelo grau de inovação que a conjugação das temáticas centrais trazem, pela sua transversalidade entre a Educação Pré-Escolar e o 1º ciclo do Ensino Básico e por ser uma temática que aparenta ser pouco valorizada, tanto pelos professores do 1º ciclo como pelos educadores de infância.

Sendo que na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico não existem disciplinas, mas sim áreas/domínios, não faz sentido falar em sentido estrito em interdisciplinaridade. Pode existir, no entanto, uma articulação de conteúdos entre todas estas áreas/domínios o que pode ser entendido como o princípio básico da interdisciplinaridade.

O objectivo principal deste aprofundamento consiste em procurar compreender em que medida a utilização da área da Expressão e Educação Físico-Motora como recurso para a transmissão e consolidação de aprendizagens de outras áreas/domínios poderá beneficiar o ensino-aprendizagem de conteúdos/conceitos. Desta forma, criaram-se diversos momentos de actividade com base na área de conteúdo do jogo da Expressão e Educação Físico-Motora, nas suas diversas vertentes, que de uma forma interdisciplinar e articulada permitiu facilitar a

transmissão e recordação de conceitos e conteúdos das restantes áreas/domínios, avaliando-se também, assim, que aprendizagens foram realizadas pelas crianças.

O quadro conceptual delineado para o presente relatório encontra-se repartido em duas grandes partes, o enquadramento teórico e as análises e reflexões.

A primeira parte, do enquadramento teórico, está dividida em dois capítulos:

O primeiro capítulo intitulado de “Ser Educador/Professor” fundamenta-se sobre o que consiste ser educador e professor, a importância da sua formação inicial, no qual se contempla o estágio e a supervisão; a relevância da formação contínua, onde se aborda a importância da formação ao longo da vida profissional; a intencionalidade educativa reflectida nas diferentes etapas: de observação, planificação, execução, avaliação e comunicação, a relação com os pais, a articulação entre os dois ciclos de ensino e o professor reflexivo como organizador da sua prática.

O segundo capítulo, denominado de “Actividade Lúdica, Interdisciplinaridade e Aprendizagens”, diz respeito ao tema escolhido para aprofundamento, nomeadamente o jogo de movimento educativo como actividade lúdica, no âmbito da Expressão e Educação Físico-Motora, potenciador de aprendizagens interdisciplinares de conteúdos e conceitos de outras áreas/domínios do currículo, onde considera-se cumulativamente um referencial teórico sobre o que se entende por actividade lúdica, interdisciplinaridade e jogo.

A segunda parte, que incide sobre o processo de estágio do formando, integrará algumas planificações, análises e reflexões que foram realizadas e está dividida em três capítulos:

No primeiro, intitulado de “O Estágio, uma perspectiva geral”, analisa-se aspectos transversais aos dois estágios, nomeadamente as preocupações sentidas no decorrer destes, as planificações, as avaliações, as reflexões, e a relação com os pais e com a comunidade.

No segundo capítulo, “O Jogo de Movimento Educativo” estudam-se os jogos que foram utilizados no âmbito do tema de aprofundamento, verificando-se a sua aplicabilidade como instrumento facilitador de aprendizagens, ou como ferramenta de aferição de aprendizagens.

Sendo o estágio um momento plural de situações de ensino-aprendizagem, entendeu-se colocar um último capítulo, intitulado de “Aprender a partir da actividade lúdica” onde serão expostas reflexões sobre actividades/situações relacionadas com a actividade lúdica, que no decorrer dos estágios despertaram no formando diversos pensamentos.

## **PARTE I**

# **ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

### *1. Formação Inicial*

Todo o educador/professor passa por um processo de formação inicial que o prepara com conhecimentos e saberes profissionais, para a profissão docente. Segundo o Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro (Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário) a formação inicial de educadores/professores é o que confere a qualificação profissional para a docência sendo esta obtida através da frequência e aproveitamento em cursos de Mestrado específicos, ministrados no ensino superior.

De acordo com Estrela (2002, cit. em Pires, 2007:19) a formação inicial caracteriza-se por ser “ (...) o início institucional enquadrado e formal de uma processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola (...)”. A formação inicial como uma fase de preparação formal é realizada numa instituição específica de formação de professores em que o futuro profissional adquire conhecimentos pedagógicos e onde concretiza a sua prática de ensino (Marcelo, 1989, cit. em Forte, 2005, p. 33).

Formosinho e Niza (2001:4) enaltecem a importância da formação inicial como tendo o objectivo de “proporcionar aos candidatos à docência uma formação pessoal e social integradora da informação, dos métodos, das técnicas e das atitudes e valores científicos, pedagógicos e sociais, adequados ao exercício da função professor”.

Ser educador/professor obriga a uma profissionalização específica representativa da própria acção docente, mobilizando saberes de cariz multidimensional (Pires, 2007, p. 20). A mesma opinião é corroborada por Katz (cit. em Formosinho, 2000:153) que menciona a profissionalização docente como um “(...) crescimento em especificidade, racionalidade e eficácia dos conhecimentos, competências, sentimentos e disposições para aprender ligadas ao exercício profissional (...)”. Destas competências mencionadas destacam-se as científicas, pedagógicas, ético-deontológicas, relacionais interpessoais e organizacionais (Pires, 2007, p. 83).

A formação inicial, segundo Pires (2007, p. 84) é para muitos autores dita como a segunda fase do processo de desenvolvimento profissional do futuro educador/professor. O aluno, entenda-se como sendo o futuro educador/professor, quando é confrontado com a sua formação institucional, já trás consigo concepções

próprias sobre o sistema educativo e a educação, o que alguns autores entendem como sendo uma pré-formação. Para Figueiredo (2002:14) “ Cada formando inicia a sua formação formal com um perfil único de experiências, motivações, expectativas e itinerários de aprendizagem, abordando a formação de professores com um repertório de capacidades, concepções e conhecimentos igualmente impar.”.

Esta etapa da profissionalização docente “(...) visa proporcionar a informação os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequada ao exercício da função docente” (Campos, 2002, cit. em Figueiredo, 2002:17). Por sua vez, Marcelo (1999, cit. em Pires, 2007:85) refere que a formação de professores é

o campo de conhecimentos, investigações e propostas teóricas e práticas, que dentro da didáctica e organização escolar, estuda os processos mediante os quais os professores – em formação ou exercício – se implicam individualmente ou em equipa em experiências de aprendizagem e através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, destrezas ou disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que recebem os alunos.

Entende-se, assim, o ensinar e aprender a ser educadores/professores como um processo complexo (Figueiredo, 2002, p. 13) e contínuo, resultante da relação entre os diversos domínios de desenvolvimento do aluno e da mobilização dos vários saberes teóricos e práticos. Neste sentido, o aluno, integrado neste sistema de ensino-aprendizagem da profissão docente, muda de papel, assumindo o papel de professor (Araújo, 2008, p. 37).

De acordo com Pires (2007, p. 95) o saber profissional é conseguido através da inter-relação entre o conhecimento que é científico, pedagógico e a experiência da acção em contexto. Importa mencionar ainda que a gestão e construção do currículo por parte do educador/professor deverá ser entendida sempre numa perspectiva ética e deontológica. Araújo (2008:39) entende esta formação inicial como “um suporte fundamental ao desenvolvimento profissional”, no entanto, tanto a formação inicial, como a contínua devem implicar mudanças nos diversos domínios de desenvolvimento, cognitivo, afectivo e social, assim como aprendizagens de saberes, saberes-fazer e saberes-ser (Fabre, 1992, cit. em Forte, 2005, p. 40).

Na acção em contexto, ou seja no estágio, segundo Novo (2002, cit. em Pires, 2007, p. 96), o aluno é confrontado com a dicotomia entre a escola de formação, ou seja a Universidade, e a acção docente onde tem que mobilizar diversas competências.

Seguindo esta linha de pensamento entende-se que deve haver então um diálogo entre as diversas instituições envolvidas no processo de formação, tendo em vista uma maior integração do estagiário aos saberes profissionais. É, assim, neste sentido, que a supervisão toma um grande relevo, pois, segundo Pires (2007, p. 96), esta pode condicionar ou incentivar o processo de socialização profissional. Sá-Chaves (2000, cit. em Pires, 2007:97) menciona que a acção de supervisão deve, assim, ser feita num ambiente “aberto, dialógico, flexível e disponível.”

Formosinho (2002:116) compreende a supervisão como sendo um

processo sistemático em que uma candidata a educadora recebe apoio, suporte e orientação de uma educadora mais experiente e especializada para fazer a aprendizagem profissional, em diálogo e comunicação com a instituição em que a aluna de práticas se está a formar.

Nesta definição entende-se que o processo supervisivo é realizado através da orientação de um profissional mais experiente que dá apoio ao estagiário em formação. Para além desta ideia, salienta-se novamente, o papel do supervisor como “elo” de comunicação entre as instituições de formação e de acolhimento.

A supervisão é um conceito polissémico e pode ser definida como “uma monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação” (Vieira, 1993:38). Está patente nesta ideia a defesa de que é necessário uma sistemática reflexão sobre o que é praticado.

Importa realçar que o conceito de supervisão, muitas vezes contempla uma conotação negativa, pois é associada à “inspecção” e à “avaliação”, sendo o estagiário quem sabe menos e o supervisor o que sabe mais (Pires, 2007, p. 99). Torna-se então importante que seja criado um ambiente afectivo, onde o estagiário se sinta seguro e capaz de desenvolver todas as suas potencialidades. Para Portugal (2002:101) “uma relação de supervisão colaborativa, nutriente, duradoura, boa pode fazer parte de um contexto de formação em prática pedagógica, considerando os seguintes elementos: poder, expectativas mútuas e comunicação”. Entende-se no entanto que este poder caracteriza-se por ser partilhado, sendo valorizados os saberes, competências e experiências de cada interveniente.

De uma forma sintética, segundo Sá-Chaves (2000, cit. em Pires, 2007:104) a supervisão “(...) deve ser capaz de articular a prática pedagógica, o desenvolvimento

profissional e a criação de uma ambiente afectivo entre os elementos intervenientes no processo.”.

O estágio, já abordado anteriormente, é a componente prática da formação inicial do educador/professor. De acordo com Portugal (2002:100)

É no estágio de prática pedagógica que os alunos começam a tomar mais explícitas as suas crenças e valores subjacentes a acções e tomadas de decisão e, à medida que reflectem sobre essas experiencias procurando dar-lhes sentido, encontram respostas únicas perante os dilemas da prática.

Subentende-se desta definição que é necessário na prática pedagógica haver tomadas de decisão de intervenção e ter uma atitude reflexiva perante as escolhas que devem ser analisadas em contexto. Cabe então, ao estagiário inteirar-se de toda a envolvimento do que é ser educador/professor, o que significa que

deverá tomar decisões sobre a sua acção à luz de uma análise da situação, dos seus conhecimentos, responsabilidades e consideração das possíveis consequências de estratégias alternativas. Assim, enquanto aprendizes, importa assumir a complexidade inerente a cada tomada de decisão e reconhecer que não existe um método correcto aplicável em qualquer situação (Portugal, 2002, p. 100)

De acordo com Arends (1995, p. 21) aprender a ensinar é um processo de desenvolvimento onde o aluno estagiário transita entre estádios de preocupação. Fuller (1969, cit. em Arends, 1995) desenvolveu três estádios de preocupação pelos quais os educadores/professores passam quando estão a aprender a ensinar, ou seja em contexto de estágio, sendo estas: preocupações de sobrevivências, preocupações relativas a situações de ensino e preocupações relativas aos alunos. O quadro representado no anexo VIII caracteriza cada um destes estádios de preocupação.

Portugal (2002, p. 101) enaltece a importância do estágio, na medida em que este é onde o aluno participa activamente na sua aprendizagem, actualizando os seus saberes e competências, através da conceptualização de objectivos, da tomada de atitudes de autonomia e do ultrapassar de obstáculos. No entanto Alarcão *et al.* (S/D:9) alerta que

A prática pedagógica não deve ser independente do resto do curso. Antes pelo contrário, deve ser nele integrada como o momento, por excelência, da integração de saberes e a ponte entre os dois mundos que, no seu conjunto e nas inter-relações, constituem o seu enquadramento formativo institucional: o mundo da escola e o mundo da instituição de formação inicial.

O estágio é o primeiro momento de socialização profissional e como tal contribui para o desenvolvimento pessoal, social e profissional do estagiário. Assim, segundo Caires (2001, cit. em Araújo, 2008, p. 55), o estágio deverá ser um espaço de aprendizagem “significativa e exemplificativa” da realidade educativa, indo ao encontro das competências necessárias para a profissionalização de educador/professor.

Como se referiu anteriormente o processo de formação abrange a aprendizagem e desenvolvimento de várias competências que são usualmente subdivididas em teóricas, práticas e ético-deontológicas. Pires (2007:95) refere que o saber profissional “deverá ser perspectivado no diálogo entre conhecimentos científicos, a acção pedagógica e, a acção ética privilegiando a construção de currículos transdisciplinares que tenham em conta a realidade específica (...)”. Neste sentido deverá haver uma articulação equilibrada entre o que são conceitos teóricos e o que se realiza na prática, não descurando aspectos ético-deontológicos. Araújo (2008, p. 60) chama a atenção que, por exemplo, uma formação inicial muito centrada nos conceitos teóricos poderá condicionar o aluno estagiário a tomadas de decisão muito rígidas tendo, assim, uma acção demasiada “amarrada” aos modelos teóricos.

## **2. Formação Contínua**

Considera-se a formação de educadores/professores como um processo contínuo coordenado, constituído por várias fases. A primeira fase como já foi abordado anteriormente é o que alguns autores entendem de pré-formação, ou seja as concepções que o aprendente de professor tem a respeito de todos os processos envolventes do ensino-aprendizagem enquanto aluno. A segunda fase designada de formação inicial, como também já se comentou anteriormente, é caracterizada pelo período anterior à profissionalização que proporciona as bases técnico-pedagógicas para o início da profissão docente. A terceira fase, segundo Rodrigues e Esteves (1993:44-45) consiste na formação

que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial (a qual só tem lugar após a conclusão da formação em serviço), privilegiando a ideia de que a sua inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial, independentemente do momento e do tempo de serviço docente que o professor já possui quando faz a sua profissionalização, a qual consideramos ainda como uma etapa de formação inicial.

Nesta perspectiva existe uma distinção óbvia sobre a formação que é inicial e a contínua. Esta última é vista como um processo realizado por educadores/professores já profissionalizado.

Os educadores/professores desempenham um papel importante no sistema de ensino devendo ser imperativo a existência de instrumentos de formação contínua que permitam a estes técnicos um aperfeiçoamento e desenvolvimento de “saberes, técnicas e atitudes” actualizadas, necessárias ao exercício da docência (Formosinho, 1991, p. 237).

A mesma ideia é reforçada por Ribeiro (1993, p. 10) que, reflectindo sobre a formação contínua, conceptualizou esta como sendo um

conjunto de actividades formativas de professores que vêm na sequência da sua habilitação profissional inicial e do período de indução profissional (quando existe), e que visa o aperfeiçoamento dos seus conhecimentos, aptidões e atitudes profissionais em ordem à melhoria da qualidade da educação a proporcionar aos educandos.

Em síntese, aprender a ensinar é um processo de desenvolvimento ao longo da vida (Arends, 1995, p. 19) e como tal a formação de educadores/professores deve ser considerado como um instrumento potenciador do processo de ensino-aprendizagem, de forma a que este se torne de qualidade. Esta formação torna-se então de grande utilidade para o processo de aquisição e desenvolvimento de competências em todos os domínios inerentes à profissão docente.

### ***3. Intencionalidade Educativa***

A intencionalidade educativa, no estágio e no decorrer da carreira, é o que determina a actividade profissional do educador/professor. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997:25-28) “A intencionalidade do processo educativo que caracteriza a intervenção profissional do educador passa por diferentes etapas interligadas que se vão sucedendo e aprofundando, o que pressupõe (...) “ observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular.

Esta intencionalidade descrita no âmbito da educação pré-escolar é extensiva ao 1º ciclo, uma vez que estão expressas funções semelhantes no decreto-lei n.º241/2001, de 30 de Agosto de 2001 (Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do Ensino Básico).

Assim cabe o educador/professor operacionalizar esta intencionalidade educativa na forma de planificação da sua acção, execução de acordo com objectivos que são explicitados, avaliação das crianças, das acções e dos resultados desta tendo em conta informações observadas. Cabe-lhe, ainda, comunicar com pares, crianças e famílias sobre os mais diversos assuntos e problemáticas e reflectir sobre todo o processo de ensino-aprendizagem. Lemos (1993, p. 14) realça que todos estes aspectos do sistema de ensino-aprendizagem surgem de uma forma sequencial, interligando-se e influenciando-se mutuamente.

### ***3.1. A Planificação e a Avaliação***

Tanto o educador/professor estagiário como o mais experiente têm que tomar decisões quanto ao ensino. A planificação nada mais é do que escolhas pedagógicas sobre o currículo, tendo como ponto de partida a situação actual da criança e o que elas necessitam de aprender (Roberts, 1995, cit em Fisher, 2005, p. 21). Para Pais e Monteiro (2002, p.37) não basta gerir o currículo e ter a aula planeada na cabeça é necessário realizar o seu registo em papel.

Planificar um currículo tendo como ponto de partida o que as crianças, naquele momento, conhecem e compreendem é um processo rigoroso pois, como refere Arends (1995, p. 43), apela à compreensão e competências bastante sofisticadas. Tavares e Alarcão (2002:158) entendem por planificação “a actividade que consiste em definir e sequenciar os objectivos do nosso ensino e da aprendizagem dos nossos alunos, determinar processos de avaliação, prever estratégias de ensino/aprendizagem e seleccionar materiais auxiliares.”.

Sendo a planificação a explicitação prévia de decisões do que será ensinado na sala de aula, “ 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.” (Arends, 1995:45). Desta forma cabe ao educador/professor reflectir sobre a intencionalidade educativa e adequa-la ao grupo de crianças, prevendo aprendizagens e organizando os recursos necessários (OCEPE, 1997, p. 26).

As mesmas orientações (p. 26) mencionam ainda a importância do planeamento com as crianças, permitindo-os beneficiar da diversidade e competências de cada uma, sendo este um processo de partilha que facilita a aprendizagem e desenvolvimento das mesmas. Arends (1995:46) expõe que “(...) a planificação que conduz à compreensão e

aceitação partilhadas de metas claras e alcançáveis aumenta a produtividade de trabalhadores e alunos.”.

No processo de ensino-aprendizagem existem vários tipos de planos, com base num critério temporal: os a longo prazo, os de médio prazo e os de curto prazo (Fisher, 2005, p. 26-35; Tavares e Alarcão, 2002, p. 159). Os primeiros têm maior amplitude, equilíbrio, abrangência de currículo e distribuição do tempo. Recorrem normalmente a resultados desejáveis, ao currículo nacional e aos programas de estudo.

Os planos a médio prazo evidenciam a continuidade e progressão entre um determinado estágio de cada área de aprendizagem e o que se lhe segue: conceitos, capacidades, conhecimentos, atitudes a serem ensinados e o trabalho integrado. Neste tipo de plano recorre-se *como ponto de partida* ao plano a longo prazo, às políticas de currículo e aos esquemas de trabalho (Fisher, 2005, p. 27).

O mesmo autor anteriormente citado (p. 27), em relação ao último tipo de plano, o a curto prazo, evidencia a diferenciação, a aprendizagem pretendida, as actividades, experiências de aprendizagem, estratégias de ensino, o apoio, os recursos e a avaliação.

Arends (1995:59) apresenta uma sistematização semelhante para organização dos planos a curto prazo, onde são contemplados os planos diários, dizendo que estes “(...) esquematizam o conteúdo a ser ensinado, as técnicas motivacionais a serem exploradas, os passos e actividades específicas preconizados para os alunos, os materiais necessários e os processos de avaliação”. Para a realização deste tipo de plano recorre-se aos planos a médio prazo, às observações das crianças, às avaliações das aprendizagens prévias e às aulas anteriores. Desta forma, entende-se o projecto formativo do estágio, realizado no âmbito da prática pedagógica como sendo um plano a médio prazo. Os planos a curto prazo, bem como as planificações semanais, foram construídos, com base no projecto formativo.

A planificação pode ser realizada em função dos objectivos, das actividades, ou dos conteúdos (Pais e Monteiro, 2002, pp. 34-35), da avaliação ou até mesmo das características das crianças, segundo Arends (1995, pp. 44-45) existem dois processos sequenciais na organização de uma planificação. No primeiro processo, modelo racional-linear, começa-se primeiro pelas metas e objectivos, interligando depois com os modos de acção, actividades e estratégias de ensino destinadas a atingir os objectivos e por último considera-se os resultados e sua respectiva medição. A figura 1 exemplifica a sequência de planificação deste modelo.

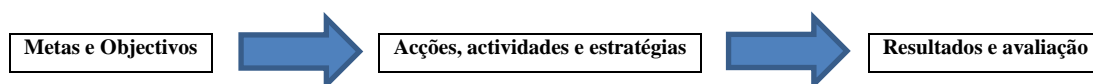


Figura 1 – Modelo de planificação racional-linear

O segundo processo sequencial de planificação consiste no modelo não-linear. Neste modelo a planificação processa-se de forma inversa do modelo anterior dando maior ênfase principalmente sobre as acções que por sua vez produzem resultados a que são atribuídas metas que as explicam e as sintetizam. Este modelo pode ser ilustrado pela figura 2.

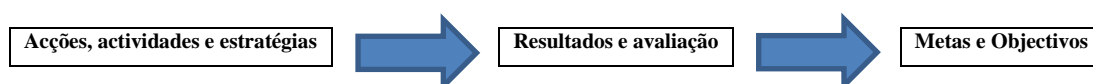


Figura 2 – Modelo de planificação racional não-linear

Nos dois modelos referenciados estão patentes objectivos da instrução, ou educacionais, que devem ser atingidos pelas crianças no decorrer da acção e contemplados na planificação. Segundo Arends (1995:54) “Os objectivos de instrução consistem em afirmações que descrevem a direcção da mudança que o professor pretende promover nos estudantes”. Tavares e Alarcão (2002:160) referem ainda que os objectivos “são linhas orientadoras da actividade didáctica, declarações das nossas intenções de ensinar, ou melhor dito, das nossas intenções de criar condições que permitam ao aluno melhorar a sua aprendizagem e desenvolver-se.” O educador/professor tem, então, que escolher os objectivos a serem incorporados na sua acção pedagógica, partindo das informações sobre os comportamentos esperados das crianças, da situação de avaliação onde será observado o comportamento e dos critérios de desempenho.

As taxonomias dos objectivos educacionais de Bloom (1956, cit. em Arends, 1995, pp. 57-58) são um dos instrumentos que poderão auxiliar na classificação e demonstração dos objectivos da instrução, podendo ser utilizadas em conjunto com os planos de aula. Estas taxonomias dividem-se em dois grandes domínios, o cognitivo e o afectivo. Harrow (1972, cit em Ribeiro, 1997, pp. 220-221) acrescentou ainda a estes domínios o psicomotor. Cada um dos três domínios são divididos em níveis que se relacionam uns com os outros de forma sequencial e progressiva, do mais simples e concreto para o mais complexo e abstracto, embora a aprendizagem também se possa realizar a partir de situações complexas.

Baseados nos autores anteriormente citados, em Ribeiro (1997, pp. 205-221) e em Sprinthall e Sprinthall (1993, pp.337-342), encontra-se explicado no anexo IX cada

um destes domínios da taxonomia, os seus níveis e suas características, assim como estão elucidados alguns exemplos de indicadores de operacionalização, que são essencialmente comportamentos da criança observáveis pelo educador/professor.

Estas taxonomias com as suas categorias determinam os vários tipos de finalidade da instrução, mas não relatam a realidade no seu todo, no entanto, são um precioso instrumento de planificação e avaliação (Arends, 1995, p. 58).

Seja qual for o modelo de planificação, será sempre necessário uma reflexão sobre os elementos que a constituem. Seguindo a linha de pensamento de Fisher (2005, pp. 31-33) e em jeito de síntese, uma planificação a curto prazo deverá contemplar a experiência prévia que a criança já possui, a aprendizagem pretendida, a actividade e estratégias a implementar, a localização, os recursos, a organização das crianças, o apoio do educador/professor, as evidências da aprendizagem e a avaliação.

Outro dos aspectos necessários a contemplar na planificação são as tarefas de gestão da sala de aula que, segundo Arends (1995, p. 66), poderão prevenir confusão e perda de tempo na aula.

A planificação pode ser realizada através de grelhas, de planos que dividem as tarefas dos alunos e as tarefas do professor, de roteiros de aula, entre muitos outros (Pais e Monteiro, 2002, p. 37). Arends (1995:67) refere que “A planificação e tomada de decisão sobre a instrução incluem-se nos aspectos mais importantes do ensino, porque determinam em grande parte o conteúdo e a forma do que é ensinado nas escolas.”. No entanto, importa referir que esta não é rígida, mas sim aberta e flexível, pois não tem obrigatoriedade de ser executada na sua integridade (Pais e Monteiro, 2002, pp. 38-40).

O educador/professor ao cumprir com a sua planificação está a percorrer um “caminho” que conhece e sente-se seguro. No entanto, pode ser necessário, no decorrer da aula modificar, alterar alguma estratégia em função da realidade como por exemplo, as características que as crianças estão a apresentar no momento. Como refere Pais e Monteiro (2002, p. 40), esta capacidade necessita por parte do educador/professor uma grande segurança, conhecimento e maleabilidade. Para os alunos estagiários esta competência é muito difícil uma vez que exige rápido relacionamento entre o que está planificado e o que é observado, o que normalmente é adquirido através da experiência.

Como mencionam Tavares e Alarcão (2002: 159), o educador/professor planifica “para dar rumo às suas actividades pedagógicas e gerir eficazmente o seu tempo de interacção com os alunos”. Entende-se assim a planificação como processo de tomada de decisão educativa que se processa em três fases distintas, a anterior à acção

que contempla as decisões do que ensinar, no decorrer da acção onde se tomam decisões sobre o que questionar e sobre que orientações específicas devem ser realizadas e a posterior à acção que caracteriza-se pelas decisões do que avaliar dos progressos das crianças (Arends, 1995, p. 67).

O educador/professor ao entrar pela primeira vez numa sala de aula/actividades depara-se com um grupo variado de crianças com características, potencialidades e dificuldades diferentes. Torna-se então imperativo que este conheça os seus alunos o melhor possível devendo este conhecimento ser recolhido antes, durante e depois da execução pedagógica. A avaliação, segundo Arends (1995:228), “(...) é uma função desempenhada pelo professor com o objectivo de recolher a informação necessária para tomar decisões correctas (...)”. Tavares e Alarcão (2002:175) acrescentam ainda que a avaliação é um “processo sistemático para determinar até que ponto os objectivos foram atingidos”.

O acto de avaliar, de acordo com Hadji (2003, p.27), subentende um conjunto de verbos associados, destacando-se o verificar, julgar, classificar, estimar, entre outros. A incidência destas acções avaliativas recai normalmente sobre as aprendizagens das crianças, os saberes, as competências, os trabalhos realizados, etc. De acordo com a Direcção Regional da Educação (2008:9) “ (...) a avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, em cada nível de educação e ensino, e implica princípios e procedimentos adequados à especificidade de cada um”. Trata-se então de um processo contínuo, dinâmico, sistemático e regulador da prática educativa que acompanha todo o percurso do acto educativo.

Segundo ainda a Direcção Regional da Educação (2008:9) o principal objectivo da avaliação

é apoiar o processo educativo de modo a ajustar as aprendizagens das crianças e regular os processos, de forma a recolher e analisar informação diversa acerca das situações pedagógicas e dos intervenientes envolvidos, no sentido de tomar decisões que potenciem a aprendizagem e o seu desenvolvimento.

As OCEPE (1997:27) reforçam esta ideia dizendo que “Avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução”. Nesta perspectiva subentende-se a avaliação como função reguladora da aprendizagem, não só do resultado final e do processo, mas também como forma de adequação da acção do educador/professor às necessidades da

realidade em que está inserido. De acordo com Nova (2001, p. 14), a avaliação é um “elemento integrador da prática educativa que permite a recolha de informações e a formulação das decisões adequadas às necessidades e capacidades do aluno.”.

Desta forma, como já foi referido anteriormente, seguindo a linha de Hadji (2003), a avaliação deverá ser realizada antes, durante e depois da acção educativa. A avaliação que é realizada antes da acção caracteriza-se por ser diagnóstica, prognóstica e preditiva e tem como função orientar e adaptar a aprendizagem ao nível de cada criança. Esta avaliação é centrada na identificação e características da criança.

O processo de avaliação que é realizado no decorrer da acção caracteriza-se por ser formativo e progressivo. A sua função centra-se no regular e facilitar a aprendizagem. O foco principal deste género de avaliação é essencialmente nos processos e nas actividades.

A avaliação realizada após a acção tem cariz terminal e sumativo. A sua função principal é verificar e certificar aprendizagens. Este tipo de avaliação centra-se principalmente no produto final (Hadji, 2003, pp. 62 - 63).

Retira-se assim que a avaliação pode ter três grandes funções, orientar, regular e certificar e nem sempre sustentam tipos de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa, porque por exemplo, pode-se certificar a partir de dados da avaliação formativa (Serpa, 2010).

Para individualizar e diferenciar o ensino é necessário conhecer as crianças. Arends (1995, p. 238) expõe que se deve conhecer bem a criança, as suas capacidades, conhecimentos e competências, sendo assim possível, como refere Hadji (2003, p. 62), escolher e organizar o ensino mais adequado às características desta. Este tipo de avaliação que se designa de diagnóstica, tem como função, de acordo com Arends (1995:239) “Colocar, planificar e determinar a presença ou ausência de competências ou conhecimentos anteriores”. Lemos (1993, p. 14) partilha da mesma opinião dizendo que esta avaliação tem como função a orientação da intervenção pedagógica.

A função de diagnosticar assume grande relevância quando é realizada antes da acção, pois serve de apoio à planificação da intervenção educativa servindo a informação recolhida o ponto de partida para a execução (Fisher, 2005, p. 21).

No contexto de estágio existiram momentos de observação das turmas cooperantes, onde foram retiradas, por nós estagiários, as primeiras ilações das características das crianças. Estas informações acerca das crianças foram de extrema importância, uma vez que permitiram ter um ponto de partida do que estas sabiam e o

que necessitavam saber. As respostas verbais e não-verbais observadas permitiram ter um conhecimento primário sobre a criança, tanto a nível do conhecimento, dificuldades e competências, como a nível de comportamentos, atitudes e personalidades sendo depois possível adequar a planificação e a acção educativa às suas características.

O outro tipo de avaliação debatido anteriormente é a formativa. Hadji (2003, p. 63) entende este tipo de avaliação como tendo uma “finalidade pedagógica” e que normalmente está integrada no acto de ensinar. Perrenoud (cit. em Hadji, 2003, p. 45) refere que a avaliação só é formativa quando regula a acção pedagógica e as aprendizagens das crianças. Desta forma o seu objectivo é principalmente dotar o educador/professor de informação colaborando para o melhoramento do ensino e da aprendizagem.

A informação recolhida no decorrer da aprendizagem permite tomar decisões de manter, ou alterar o plano de aula (Lemos, 1993, p. 14). Com esta regulação da aprendizagem e também do ensino é possível a criança perceber o seu progresso, as suas facilidades e dificuldades (Hadgi, 2003, pp. 63-64). Um dos objectivos importantes da avaliação é de proporcionar um “*feedback* correctivo” às crianças de como esta estão na aprendizagem (Arends, 1995, p. 238), sendo este *feedback* de regulação (Lemos, 1993, p. 14).

Nova (2001:20) menciona outra perspectiva para a avaliação formativa dizendo que esta se destina “a informar o aluno, o seu encarregado de educação, os professores e outros intervenientes no processo educativo sobre o estado de cumprimento dos objectivos curriculares”. Neste aspecto, a avaliação tem funções não só dentro do contexto de sala de aula/actividades, mas também perspectiva a sua importância nomeadamente em relação aos encarregados de educação, e a outros elementos envolvidos no processo educativo da criança.

Em jeito de síntese, segundo Hadji (2003, p. 66), a avaliação formativa serve para: “esclarecer o professor, através do inventário das lacunas e dificuldades do aluno”; “ permitir um ajustamento didáctico, através de uma harmonização método/aluno”; “ajudar o indivíduo que aprende (dar-lhe segurança, guiá-lo) ”; “facilitar mais directamente a sua aprendizagem (dar reforço, corrigir) ” e “instaurar uma verdadeira relação pedagógica (criar as condições de um diálogo), etc.”.

De forma a operacionalizar as ideias anteriores, de acordo com Nova (2001, p. 21), a avaliação formativa passa pela “recolha de informações sobre os progressos e as dificuldades na aprendizagem”, pela “interpretação das informações, que conduzem, na

medida do possível, ao “diagnóstico dos factores que estarão na origem das dificuldades” e pela “Adaptação das actividades de ensino/aprendizagem, em função da interpretação das informações”.

A avaliação deve ser regulada de uma forma contínua, individualizando a aprendizagem das crianças, sendo então formativa e formadora (Pais e Monteiro, 2002, p. 43). Como já foi referido anteriormente, a formativa focaliza-se mais no professor e a formadora? Qual a distinção entre uma e outra? A avaliação que é formadora centra-se na ideologia de que a criança regula a sua avaliação e que esta é utilizada como instrumento de construção de conhecimentos. Serpa (2010, p. 64) menciona que este tipo de avaliação pede que a criança tome consciência das suas capacidades cognitivas, assim como dos factores externos que influenciam a sua aprendizagem.

De uma forma sintética, a avaliação formadora pretende a “apropriação dos critérios”, a “autosugestão dos erros e dos reforços de aprendizagem” e a “planificação prévia da acção” (Nova, 2001, p. 25).

Apesar de a avaliação formativa tendencialmente se centra no educador/professor e a avaliação formadora ter o seu foco na criança, segundo Pais e Monteiro (2002, p. 45), estas complementam-se mutuamente.

Por último, importa agora debater sobre a avaliação sumativa, ou somativa como é designada por diversos autores. Serpa (2010, p. 35) entende que esta avaliação

determina se o aluno domina ou não os aspectos considerados relevantes ou significativos do programa e se sabe integrá-los, no quadro referencial ligado ao respectivo programa de ensino. Não está obrigatoriamente associada à atribuição de notas e pode desempenhar um papel de ajuda à aprendizagem do aluno.

Desta citação retira-se que a avaliação sumativa é mais do que simplesmente classificar a criança e que é realizada após a acção educativa, uma vez que se pretende com esta aferir as aprendizagens pretendidas correspondentes a um currículo. Para além das aprendizagens, permite ainda avaliar a qualidade do ensino (Fisher, 2005, p. 35). Este tipo de avaliação pode ser, à semelhança da formativa e formadora, um instrumento útil de auxílio de ensino-aprendizagem, pois, como menciona o mesmo autor supracitado (2004:35), “ a avaliação só tem sentido se os resultados influenciarem algo ou alguém”.

Pais e Monteiro (2002, p. 49) referem que a avaliação que é sumativa difere da formativa e da diagnóstica devido à sua intenção e objectivos distintos. Segundo Ribeiro

(1990:89), esta avaliação “pretende ajuizar do progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já recolhidos por avaliações de tipo formativo e obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino”. Subentende-se assim, que a avaliação sumativa caracteriza-se por realizar um balanço que é final tendo em conta informações da criança colhidas no âmbito da avaliação formativa. De acordo com Serpa (2010, p. 33), a avaliação “(...) formativa procura a verificação do domínio, ou não, de todos os assuntos leccionados, a sumativa pretende determinar até que ponto são dominantes os objectivos mais amplos do programa”.

Para Nova (2001, p. 26), enquanto que na avaliação formativa os dados são de cariz descritivo e qualitativo, a avaliação sumativa remete para um carácter mais quantitativa. O mesmo se pode dizer sobre os instrumentos de recolha de dados no âmbito destes dois tipos de avaliação.

A avaliação sumativa, sendo um balanço final, como já foi mencionado anteriormente, é realizada após uma determinada acção pedagógica. Normalmente este tipo de avaliação é pontual, pois é efectuada num momento determinado para o efeito (Hadji, 2003, p. 64). Neste sentido, como referem Pais e Monteiro (2002, p. 50), a avaliação sumativa deverá ser interpretada de uma forma rigorosa tendo em conta as informações recolhidas no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

De uma forma sintética pode-se dizer que esta avaliação, que é a “súmula” de avaliações formativas, indica se foram atingidos determinados objectivos e permite organizar o processo de ensino-aprendizagem de forma a proporcionar *feedback* adequado capaz de influenciar as aprendizagens posteriores. Neste sentido entende-se a avaliação como um suporte da planificação (OCEPE, 1997, p.27).

Para Nova (2001, p. 26), é da combinação das informações obtidas a partir da avaliação formativa e da sumativa que surgirá uma classificação que evidencie o real nível de aprendizagem que a criança se encontra. Enquanto a avaliação formativa centra-se numa perspectiva mais de análise, a avaliação sumativa focaliza-se num prisma mais ligado à síntese, classificação, certificação e balanço das aprendizagens (Serpa, 2010, p. 44; Pais e Monteiro, 2002, p. 50).

Partilhando da opinião de Serpa (2010, p. 158) e em jeito de síntese, a avaliação deve

permitir o esclarecimento e a melhoria dos processos de aprendizagem (tanto a nível do *feedback*, como da metacognição), o diagnóstico de características dos alunos, a construção de sínteses dos seus conhecimentos e desempenhos, a selecção, a prestação de contas à sociedade, o exercício da autoridade, o incentivo à motivação mediante a competição, a comunicação entendida como divulgação de representações construídas a partir de apreciações, a informação dada aos pais e/ou encarregados de educação sobre os resultados escolares e o desenvolvimento da consciência sobre os processos sociais educacionais.

Nesta clarificação das funções da avaliação, estão claramente descritos todos os aspectos já debatidos e são acrescentados pontos novos, nomeadamente a importância da comunicação e a relação com os pais e encarregados de educação, aspecto a ser desenvolvidos mais à frente.

Independentemente dos diversos tipos de avaliação é necessário uma “definição clara dos objectivos e discussão dos critérios de sucesso com os alunos”, um “aperfeiçoamento das técnicas e instrumentos de avaliação” e uma análise conjunta da “auto e hetero-avaliação” (Nova, 2001, p.32).

Tendo como referencia Leite e Fernandes (2002, p. 54), a avaliação da aprendizagem escolar pressupõe

o recurso a práticas pedagógicas que se apoiam num conjunto de procedimentos e de instrumentos diversificados que permitam regular as acções e os processos de ensino e de aprendizagem e que, simultaneamente, possam dar conta do “estado da situação” dos alunos face a referentes e a critérios definidos.

Partindo do princípio que as situações de ensino – aprendizagem são variadas e que todas as crianças são diferentes umas das outras, os instrumentos/materiais têm também que ser muitos e diferenciados, adequados a cada contexto e a cada criança. Para Pais e Monteiro (1996:52), “ Só diversificando os instrumentos e procedimentos se pode avaliar de forma correcta a aprendizagem, as capacidades e atitudes desses alunos”. Nova (2001, p. 34) diz que se for utilizado sempre o mesmo método de recolha de informação não será possível avaliar a criança em todos os seus domínios.

Neste sentido importa clarificar como é realizada a avaliação, quer diagnóstica, formativa, ou sumativa, e que instrumentos são utilizados no processo avaliativo, pois como referem Pais e Monteiro (2002:51) “ não só de testes é feita a avaliação”.

Segundo Serpa (2010:260), “ Os instrumentos de avaliação, embora haja que enquadrá-los nos objectivos e funções a que se destinam, constituem ferramentas imprescindíveis do acto avaliativo”.

Hadji (2003) indica que os instrumentos de avaliação poderão ser instrumentos de observação ou de prestação. Os primeiros consistem em recolher dados sobre a actividade que a crianças está inserida, enquanto que os segundos são actividades provocadas que servirão de avaliação. Ainda no grupo dos instrumentos de observação podem-se incluir os registos de incidentes críticos e as listas de verificação (Pais e Monteiro, 1996, pp. 52-76).

Do primeiro grupo destacam-se as grelhas, sistemas de categorias e escalas de avaliação como instrumentos de observação directa e os questionários e entrevistas como instrumentos de observação indirecta.

Do segundo grupo de instrumentos de avaliação, ou seja os de prestação, destacam-se as provas de exame, os testes e as situações-problema (Hadji, 2003, pp. 165-166).

Para melhor percepção das características de cada um destes instrumentos de avaliação realizou-se uma grelha explicativa exposta no anexo X.

### **3.2. A Observação**

Qualquer educador/professor utiliza a observação como um dos métodos para aprender mais e melhor acerca do ensino (Arends, 1995, p. 537). Para Pais e Monteiro (2002:54) “A observação permite a recolha de informação, enquanto decorre o processo de ensino-aprendizagem (...)” sendo assim possível conhecer as capacidades das crianças, o seu desempenho, destrezas desenvolvidas, atitudes, interesses e dificuldades (OCEPE, 1997, p.25; Pais e Monteiro 2002, p.54).

Conhecer a criança em vários contextos através da observação permite adaptar a acção pedagógica às suas necessidades, compreendendo os seus efeitos na sua aprendizagem. Assim, de acordo com as OCEPE (1997:25), “ A observação constitui, deste modo, a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo”. Conclui-se que o observar está intimamente ligado ao planificar e avaliar, pois para planificar é necessário perceber todo o contexto de forma a preparar uma nova acção pedagógica de acordo com esta realidade, e para avaliar é necessário observar que aquisições, aprendizagens e competências a criança adquiriu, desenvolveu, ou em quais apresenta dificuldades.

Arends (1995, p. 537) menciona que quando observamos, já temos connosco um conjunto de receios e expectativas baseadas em experiências anteriores. Devido à

variedade de situações complexas que acontecem na sala de aula, a observação, segundo Pais e Monteiro (2002, p. 54-55),

deverá ser cuidadosamente estruturada para permitir a recolha de evidências relacionadas com cada um dos critérios contidos na definição dos objectivos. Feita com certa frequência e em contextos diversificados, permite confiar na qualidade e correcção das avaliações. A validade das informações recolhidas aumenta se forem utilizadas técnicas diversificadas.

Desta forma a observação deve ser estruturada partindo de objectivos bem definidos e tendo em conta que aluno, ou alunos a observar. Pais e Monteiro (2002, p. 55) refere ainda que é necessário definir o quê, quem, quando e como observar. A observação realizada sistematicamente assegurará que todo o potencial da criança seja observado.

Esta observação real e próxima da criança permitirá ao educador acompanhar de perto o desenvolvimento das aprendizagens e potencialidades de cada criança em particular, facilitando o encontrar de respostas às necessidades individuais de cada um.

A observação pode ser participante (o educador/professor participa com o grupo nas tarefas e actividades que está a observar), participada (a partir de uma observação distanciada, o educador/professor participa nas tarefas e actividades) e intencional ou orientada (o educador/professor prepara actividades e tarefas intencionais que serão depois observadas) (Nova, 2001, p. 37-38).

Na estruturação da observação é necessário ter em consideração os objectivos das aprendizagens que se pretende que as crianças atinjam, é essencial determinar as crianças a observar e a informação a recolher, assim como escolher um instrumento de registo acessível e rápido (Pais e Monteiro, 1996, p. 55).

Entende-se ainda que a observação deve ser contemplada em todas as áreas de aprendizagem, em trabalhos individuais, ou de grupo e em actividades iniciadas, ou não, pelo educador/professor (Fisher, 2005, p. 23).

Por último destaca-se a existência de uma outra modalidade de observação, a não participada. A grande característica deste tipo de observação reside no facto de o educador/professor “ não participar na vida do grupo, que, portanto, observa «do exterior»” (Quivy e Campenhoudt, 1998:198).

Como refere Bell (2004, p. 164) “Quer a sua observação seja estruturada ou não, quer seja participante ou não, o seu papel consiste em observar e registar da forma mais objectiva possível e em interpretar depois os dados recolhidos”.

#### ***4. Relação educador/Professor e as famílias***

Os pais são os primeiros e principais educadores dos seus filhos. Neste sentido, cabe ao educador/professor desenvolver, para além da componente educativa, a componente de apoio à família, reforçando a participação dos pais na escola. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, p. 43) referem que a família e a escola são contextos sociais que contribuem para a educação da criança, sendo importante a existência de uma relação efectiva entre estes dois sistemas. Para Arends (1995, p. 468-470) a relação entre educador/professor e os pais processa-se de diferentes modos. Pode ser através de relatórios, de reuniões, ou de auxílio na escola e em casa e de contacto directo, por exemplo, entrevistas.

A participação dos pais na escola, de acordo com Marques (1997a, p. 59), pode obedecer a três modelos distintos, o compensatório, o de comunicação e o participatório. O primeiro modelo defende que “a escola deve compensar as desvantagens derivadas do contexto cultural da família”. O segundo assume que “o papel dos pais é reconhecido e se espera que as acções domésticas possam apoiar a escola se o nível de comunicação for melhorado”. O terceiro modelo vai além da comunicação, reconhecendo o papel importante do professor e dos pais dizendo que estes “podem cooperar para benefício das escolas e das crianças”.

Existem diversas formas de as famílias participarem na vida escolar dos seus filhos. O educador/professor tem que adequar aos diferentes tipos de famílias o grau de envolvimento que mais se apropria à realidade destes. Epstein (1987, cit. em Marques, 1997b, p. 18-20) refere que existem cinco tipos de envolvimento parental na escola: ajudar os filhos em casa; comunicar com os pais; envolvimento dos pais na escola; envolvimento dos pais em actividades de aprendizagem, em casa; envolvimento dos pais no governo das escolas. No anexo XI encontra-se o quadro caracterizador destes tipos de envolvimento dos pais na escola.

Os domínios de envolvimento descritos no quadro não deverão ser visto de forma separada, mas sim como um todo que permita os pais participarem na escola de acordo com as suas necessidades e disponibilidades.

A OCEPE (1997, p. 43) menciona os pais como “educadores” da criança, valorizando os saberes e competências destes para o enriquecimento das situações de aprendizagem. Assim, este processo que é construído gradualmente implica que o educador/professor reflecta sobre as possíveis formas de participação dos pais na escola,

pois está explicitado na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar cit. em OCEPE (1997:16) que este deve “Incentivar a participação das famílias no processo educativo (...)”.

Em jeito de resumo, pode-se dizer que convém que a relação com os pais não ocorra apenas aquando da avaliação dos períodos lectivos, ou quando a criança tem comportamentos de indisciplina, deve sim ser estabelecida através de um conjunto de interacções que beneficiará principalmente a criança, potenciando o seu bem estar. Como refere Marques (1997a, p. 42), a colaboração entre escola e família “inclui as noções de que o sucesso educativo de todos só é possível com a colaboração de todos”.

### ***5. O educador/professor reflexivo***

O educador/professor, como já foi abordado anteriormente, é um dos responsáveis pelo processo educativo. A sua intencionalidade, que é educativa, obriga a que este reflecta sobre a sua acção e sobre como a adapta às características das crianças. Segundo as OCEPE (1997, p. 93), esta reflexão deverá ser realizada antes da acção (planificação), no decorrer da acção (execução) e após a acção (avaliação), sendo todo este processo baseado na observação e nas evidências dos trabalhos das crianças. Como diz Zeichner (1993:20, cit. em Nunes, 2000:10) “A reflexão é um processo que ocorre antes e depois da acção e, em certa medida, durante a acção, pois os práticos têm conversas reflexivas com as situações que estão a praticar, enquadrando e resolvendo problemas in loco”.

Através da reflexão o conhecimento da intervenção é construído, sendo esta orientadora da acção posterior. Halliday (1998:597, cit. em Nunes, 2000:7) refere que na prática reflexiva “(...) os fins e os meios são continuamente reformulados pelo professor”.

Para Portugal (2002:101) o acto de reflectir “envolve distanciamento da experiência intensa, imediata, do trabalho pedagógico”. Um bom educador/professor aprende a enfrentar situações problemáticas com uma postura de resolução, na qual aprende a ensinar através das suas reflexões sobre a prática (Arends, 1995, p. 18).

Dewey (cit. em Nunes, 2000, p. 14) define três atitudes que o educador/professor deve ter para ser reflexivo. A primeira é abertura, em que este admite errar e permite outras perspectivas diferentes da sua. A segunda é responsabilidade, no sentido de que este analisa as consequências das suas acções. A terceira e última é a sinceridade. Qualquer destas atitudes do educador/professor reflexivo permitem que este se responsabilize pela sua própria aprendizagem.

Fisher (2005: 39) diz que “Reflectir acerca das acções de avaliação, do planeamento e do ensino permite aos educadores identificarem as suas próprias áreas de desenvolvimento pessoal”. Para isso é necessário que o educador/professor tenha flexibilidade na abordagem ao ensino-aprendizagem e que analise a sua prática de forma rigorosa promovendo mudanças que beneficiam as crianças. Assim, importa reflectir no final de uma aula se as crianças aprenderam o pretendido, se não, a sua razão e por sua vez o que aprenderam, que ilações acerca das crianças podem ser recolhidas e o que é necessário mudar.

### 1. *Actividade Lúdica e Interdisciplinaridade*

Como forma de entender que relação poderá existir entre estes dois conceitos, primeiro importa clarificar cada um deles.

A actividade lúdica é uma ostentação constante e natural na conduta da criança, surgindo de forma espontânea e independente sem a necessidade de interferência do adulto. Mas então o que é a actividade lúdica, ou ludismo? Como é manifestado o lúdico?

Nas origens latinas da palavra “lúdico” encontra-se o termo «*ludus*» que possui os significados de jogo, prazer, divertimento e brincadeira (Sousa, 2003a, p. 150). Como se pode constatar existe uma diversidade de domínios que estão relacionados com a actividade lúdica, o que torna este conceito rico e ambíguo. Pessanha (2001, p. 36) refere que esta actividade é de relativamente fácil de identificar, mas de difícil definição e a sua importância é tanta, que deve ser contemplada sob várias perspectivas. Na tentativa da conceptualização de uma definição geral e integradora Vandenberg, Krasnor & Pepler (1980, cit. em Pessanha, 2001, p. 37) realizaram um estudo sobre as definições atribuídas por diferentes investigadores. Segundo estes autores, nas actividades lúdicas são considerados e integrados aspectos cognitivos, psicomotores e sociais, evidenciando nesta actividade comportamentos: de motivação intrínseca, espontânea e auto-incidentada; agradáveis que são exteriorizados em situações de inexistência de tensão e ansiedade; flexíveis e variados de acordo com as características de cada criança e não literais, ou seja comportamentos de fantasia e imaginação, onde são estabelecidas inter-relações com o meio. Neste sentido considera-se que a actividade lúdica é melhor descrita através do seu conjunto de comportamentos manifestados e que se sucedem num contexto próprio.

Christie (1991, p. 29, cit. em Pessanha, 2001, p. 38) sintetizou as características do comportamento lúdico, sendo estas: *aliteralidade* (as acções praticam-se de forma diferente se fossem concretizadas em contextos não lúdicos); *disposição positiva* (é caracterizado por ser prazeroso); *flexibilidade* (existência de mais disposição para realizar novas combinações de ideias e comportamentos, sendo que estes podem variar de criança para criança); *voluntariedade* (é espontânea e livre); e *controlo interno* (os participantes controlam o curso dos acontecimentos). A mesma autora acrescenta ainda

o facto de as crianças numa actividade lúdica estarem focadas na actividade não se importando com o objectivo da mesma (os meios justificam os fins).

A infância é um período de crescimento, formação e desenvolvimento e como tal possui no ludismo a sua actividade predominante e primordial (Sousa, 2003a, p. 151). Segundo o autor agora citado (*idem*, 2003a:150) “A criança através da actividade lúdica, consegue sozinha, efectuar as mais preciosas conquistas experimentais e vivenciais para o seu desenvolvimento.” É nesta perspectiva desenvolvimentista e educacional que Neto (2009:20) refere a importância do ludismo que

durante os primeiros anos de vida tem muitas vantagens no desenvolvimento humano: na estruturação do cérebro e respectivos mecanismos neurais; na evolução da linguagem e literacia; na capacidade de adaptação física e motora; na estruturação cognitiva e resolução de problemas; nos processos de sociabilização; e, finalmente, na construção da imagem de si próprio, capacidade criativa e controlo emocional.

Claramente este autor evidencia a importância do ludismo no desenvolvimento infantil que deve ser potenciado no processo de ensino-aprendizagem. As OCEPE (1997, p. 18) evidenciam a relevância do carácter lúdico no desenvolvimento de competências através de actividades prazerosas. Esta ideia também é reforçada por Cunha (1998, p. 64) que atribui ao comportamento lúdico a responsabilização da aquisição de capacidades, habilidades e competências de cada domínio do desenvolvimento, caracterizando-o como indispensável para a saúde física, intelectual, emocional e social da criança. É possível ainda, com o lúdico, observar comportamentos e aspectos da personalidade da criança que doutro modo por vezes não é possível (Pessanha, 2001, p. 43), pois como refere Sousa (2003a, p. 165) este tipo de actividade é uma excelente forma para compreender melhor a criança.

De facto a actividade lúdica é dominante na infância, mas no entanto existem inúmeros factores que influenciam e condicionam a conduta lúdica da criança, podendo elas ser sociais, familiares, escolares, etc (Pessanha, 2001, pp. 43-47). Apesar destes condicionamentos é indiscutível a sua utilidade no processo de desenvolvimento da criança e como tal deve ser valorizada “podendo coexistir com o prazer de aprender” e considerada como constituinte “capaz de facilitar a aprendizagem e domínio de competências” (Pessanha, 2001:51).

Para que uma actividade seja lúdica é necessário que a criança tenha interesse e motivação para participar nela, mas principalmente que tenha prazer (Ferland, 2006, p.

52). Neste sentido entende-se que qualquer actividade desenvolvida com e para a criança pode ser lúdica desde que esta tenha prazer ao realiza-la, entendendo-a como jogo, ou brincadeira, pois como refere Sousa (2003a:152) o ludismo “proporciona, de facto, grande prazer e satisfação à criança e são exactamente esta satisfação e prazer que a gratificam e estimulam de tal modo que quanto mais joga, mais se entrega e envolve na vivencia lúdica”.

A criança tem necessidades básicas que satisfaz através da actividade lúdica. Uma destas necessidades é o desenvolvimento da sua inteligência que pode ser desenvolvida, segundo Sousa (2003a:166), “não através do estudo e memorização de matérias escolares – como, infelizmente, muita gente ainda pensa -, mas através da actividade lúdica”.

De acordo com Pessanha (2001, p. 19) o ensino deve conciliar actividades cognitivas, expressivas e lúdicas. Neste sentido, partilhando a opinião de Sérgio (1948, cit. em Sousa, 2003a:137) “É indispensável na escola haver acção – acção submetida a qualquer determinado objectivo... a acção sugere, define, e clarifica o pensamento.” Como diz Neto (2009:28) “Em contextos educativos as aprendizagens escolares devem fazer apelo a modelos não lineares de apreensão do conhecimento”. Este tipo de pedagogia construtivista em que a criança constrói o seu próprio conhecimento nas suas diversas interacções (Formosinho, 1998, p. 55), opõe-se ao ensino por memorização e pura transmissão de conhecimentos, reforçando a ideia de conquista pessoal e auto-educação. Sousa (2003a:137-138) depois de realizar um levantamento bibliográfico especializado neste tipo de pedagogia pela acção sumarizou os seguintes princípios que a fundamentam:

1. A criança não aprende senão quando o faz pessoalmente, por observação, reflexão e experimentação, isto é um processo auto-educativo;
2. A educação deve ser de acordo com a criança, ou seja, adaptar-se à natureza peculiar de cada educando (educação individualizada), ou, pelo menos, a grupos de crianças de semelhante grau de desenvolvimento (educação diferencial);
3. Ao lado da formação intelectual, é necessário pôr em prática as Artes e, em geral, toda a energia criadora da criança (educação integral);
4. A matéria escolar deverá ser organizada de tal modo que venha a ter efeito total na formação da criança, ora unificando a acção em torno de um facto ou complexo de factos da experiencia infantil (globalização), ora coordenando intimamente as áreas disciplinares (interdisciplinaridade), ora referindo todas as áreas escolares a uma delas, por exemplo a linguagem (concentração);

5. Como a educação é a vida e para a vida, para a colaboração humana, há que socializar a educação (trabalhos de cooperação em grupos, equipas, etc.), respeitando e fortalecendo, ao mesmo tempo, a individualidade de cada um (personalismo);
6. A criança não poderá ser educada com eficácia, se não se tomar em consideração o seu desenvolvimento psicológico (pedagogia psicodesenvolvimental).

Estes mesmos princípios em que “a criança não é um mero receptor de informação (...) é antes um construtor da sua inteligência e do seu conhecimento” (Formosinho, 1998:63), estão também evidenciados na Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico (2006, p. 23) destacando-se os princípios das aprendizagens activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras.

Dos vários pontos de extrema importância para o ensino dos princípios da pedagogia pela acção, enaltece-se para este trabalho, em particular, a vertente da interdisciplinaridade. Balancho e Coelho (2005:49) referenciam que o saber não deve ser compartimentado, mas sim “ ser um conjunto de conhecimentos que irá formar e integrar socialmente cada indivíduo, tornando-o apto, ao sair da Escola, quer para ingressar na vida activa, quer para progredir nos estudos”.

Esta nova forma de ensinar e aprender evidencia uma superação da fragmentação disciplinar por meio de um diálogo de saberes (Ferreira, 2006, p. 83), através de uma alteração da acção docente, no sentido de rever conteúdos, metodologias e processos.

Costa (2001, p. 7, cit. em Ferreira, 2006, p. 35) menciona que a interdisciplinaridade é indispensável na acção educativa para que a criança que está a aprender seja entendida como um todo, como uma unidade humana integral sem haver uma dissociação pejorativa entre o corpo e a mente.

Pensar em interdisciplinaridade é pensar num processo de integração de saberes e disciplinas, é quebrar com as estruturas de cada uma delas de forma a alcançar uma visão ímpar e comum do saber (Ferreira, 2006, p. 31). Esta visão integradora possibilita um conjunto de acções interligadas de carácter global isenta de qualquer postura parcelada do saber. Para Fourez (2002, p. 69), a interdisciplinaridade é uma prática integradora de coesão entre diferentes saberes.

A actividade lúdica associada à interdisciplinaridade deve integrar os conteúdos das várias áreas do currículo de forma a que a aprendizagem seja prazerosa e interessante para a criança.

Trabalhar a interdisciplinaridade na actividade lúdica é considerar as necessidades da criança de viver, participar e compreender um mundo que necessita de saberes e habilidades (Ferreira, 2006, p. 41). Assim, neste contexto, é necessário que a actividade lúdica seja um instrumento facilitador da aprendizagem que com base nos conteúdos propostos estabeleça conexões entre os diversos saberes e que tenha em consideração ainda as dimensões do desenvolvimento das crianças, sendo estas cognitivas, afectivas, sociais e, claro, físico-motoras.

Sousa (2003a:139) refere que é necessário, para que a criança se desenvolva no seu todo e de forma integral, diversificar experiências, sendo estas “de que ela tenha necessidade e de que goste – movimento, acção, jogos, brincadeiras, explorações, etc.”. A mesma opinião é partilhada por Neto (2009:28), ao dizer que se deve então “implementar situações interessantes em todas as áreas de aprendizagem (lógico-matemáticas, linguísticas, motoras, artísticas, etc., no sentido de aprender a aprender a maneira como pensa”.

Para melhor perceber como operacionalizar a interdisciplinaridade há que primeiro perceber como é composta uma disciplina. Neste sentido, adoptando o ponto de vista de Develay (1992, cit. em Fourez, 2008, p. 53), uma disciplina caracteriza-se por uma matriz disciplinar que ganha forma através dos objectivos, das tarefas e dos conhecimentos.

Segundo Fourez (2008, p. 53), os objectivos, entenda-se o termo como sendo utilizado de forma genérica, não se aludindo a uma coisa material de ensino, sobre os quais recaem actividades interdisciplinares são noções, situações, problemáticas, em que são ultrapassados o domínio de uma disciplina em particular.

As tarefas são da ordem da produção, verbal ou não verbal, escrita ou oral onde são mobilizados instrumentos próprios de uma disciplina, ou seja consiste na estruturação de uma representação que é interdisciplinar de um conceito, situação ou problemática (Fourez, 2008, p. 54).

Ainda segundo o mesmo autor supracitado (2008, pp. 55-56) Os conhecimentos são o que se propõe às crianças para o tratamento dos objectivos e a realização das tarefas e são divididos em declarativos (são da ordem do “quê?” e são representações mentais disponíveis na memória a longo prazo e convocados para a realização de uma tarefa), processuais (são da ordem do “como fazer?” e adquirem-se e desenvolvem-se em e pela acção) e condicionais (são da ordem do “quando” e do “porquê?” e permitem identificar em que contextos devem ser mobilizados determinados processos ou

estratégias).Salienta-se que a construção de representações interdisciplinares exige um conjunto de conhecimentos simultaneamente declarativos, processuais e condicionais.

Neste sentido, a operacionalização da interdisciplinaridade será realizada articulando a actividade lúdica “em função de uma intenção (produzir um saber, realizar um projecto, tomar uma decisão...)” (Fourez, 2008:58).

## ***2. Aprender com a actividade lúdica a partir da Expressão e Educação Físico-Motora***

Uma das necessidades primordiais da criança é a de movimento, pois como diz Sousa (2003a:136) “É através do movimento que a criança desenvolve todas as suas funções”. O movimento é “o centro da vida activada das crianças” e como tal “É uma faceta importante de todos os aspectos do seu desenvolvimento, seja domínio motor, cognitivo ou afectivo do comportamento humano” (Gallahue, 2002:49).

A criança desde o seu nascimento vai progressivamente dominando e utilizando o seu corpo como um instrumento de relação com o mundo que a rodeia e com os outros, assim, desta forma, quando ingressa na escola já possui diversas aquisições motoras básicas (OCEPE, 1997, p. 58).

A Expressão e Educação Físico-Motora (EEFM) é o domínio/área curricular que no seio da escola vai dar primazia ao desenvolvimento físico e motor da criança. Como refere Condessa (2009:37) “a escola, enquanto instituição por onde passam obrigatoriamente todas as crianças, terá um papel cada vez mais decisivo na educação infanto-juvenil.”. Ainda de acordo com a mesma autora (2009, p. 38) durante este período da educação básica as crianças sofrem grandes mudanças nos diferentes domínios do seu ser, físico, mental, espiritual, moral e social.

Na Educação Pré-Escolar a Expressão Motora é o domínio onde são proporcionadas ocasiões de exercício de desenvolvimento motor em que a criança vai aprender, conhecer e dominar melhor o seu corpo, desenvolvendo capacidades e padrões motores básicos, tanto no âmbito da motricidade global como da motricidade fina (OCEPE, 1997, p. 58). Condessa (2009:39) menciona que neste nível de ensino as actividades propostas devem ser organizadas “ num ambiente potenciador de desenvolvimento da motricidade num contexto mais livre e lúdico, “semi-estruturado”, que privilegia a natureza da cultura do brincar e da cultura regional.”.

No 1º ciclo do ensino básico é na área da Expressão e Educação Físico-Motora que a criança, através de actividades físicas educativas direccionadas para uma prática

física e desportiva futura, desenvolve as suas qualidades físicas e psicomotoras fundamentais (Organização Curricular e Programas Ensino Básico - 1º ciclo, 2004, p. 35). Neste nível de ensino o “ambiente de prática é mais “estruturado”, isto é, mais confinado ao exercício físico, realizado em situações mais regradas, sistematizadas e orientadas para a eficácia do movimento, mais comuns às actividades pré-desportivas.” (Condessa, 2009:39).

Através das actividades físicas e motoras, propostas para a EEFM, podem-se trabalhar, educar e aperfeiçoar movimentos, assim como desenvolver o bem-estar físico, psíquico e social (Ferreira, 2006, p. 20). Cabe ao educador/professor, no âmbito da EEFM, a tarefa de proporcionar um enriquecimento do património motor e cultural da criança tendo ainda como objectivo o desenvolvimento individual e colectivo (Condessa, 2009, p. 37).

Com o movimento, a criança toma consciência do seu próprio esquema corporal (OCEPE, 1997, p. 58) e explora as potencialidades e limitações do seu corpo desenvolvendo para além do domínio motor os domínios cognitivos, afectivos e sociais. Gallahue (2002, p. 49) refere que a progressão realizada no desenvolvimento motor não é muito diferente da encontrada no desenvolvimento cognitivo e afectivo.

Ratey (2002, p.53, cit. em Ferreira, 2006, p. 14) menciona que a EEFM, desde que envolva acções coordenadas, aumenta a capacidade da criança recordar as antigas e dominar as novas informações. O exercício físico-motor pode produzir alterações químicas que permitem fortalecer o cérebro, tornando-o mais saudável.

De acordo com Condessa (2009:43), a EEFM assume-se “(...) como um conjunto de práticas que permitem uma estruturação progressiva e sustentada da motricidade da criança”, mas, como actividade pedagógica que é (Ferreira, 2006, p. 36), não deve ter como objectivo principal só as habilidades motoras, mas sim ser entendida como uma cultura corporal, na qual potencia um desenvolvimento físico, motor, intelectual, cognitivo, afectivo e social da criança, tornando esta área/ domínio um componente indispensável na educação escolar.

Como já se percebeu, o “movimento” permite um desenvolvimento em todos os domínios da criança que progride tendo em conta o período etário em que se encontra, o que torna a EEFM uma disciplina fulcral. Gallahue (2002, pp. 49-81) estabelece diferentes fases do desenvolvimento motor, às quais correspondem diversos estádios etários da criança. As fases são as seguintes: fase do movimento reflexo; fase do movimento rudimentar; fase do movimento fundamental e fase do movimento

especializado. A figura 3 representativa do modelo teórico deste autor busca explicar o desenvolvimento motor através de uma ampulheta, sendo que esta descreve as suas diferentes fases.

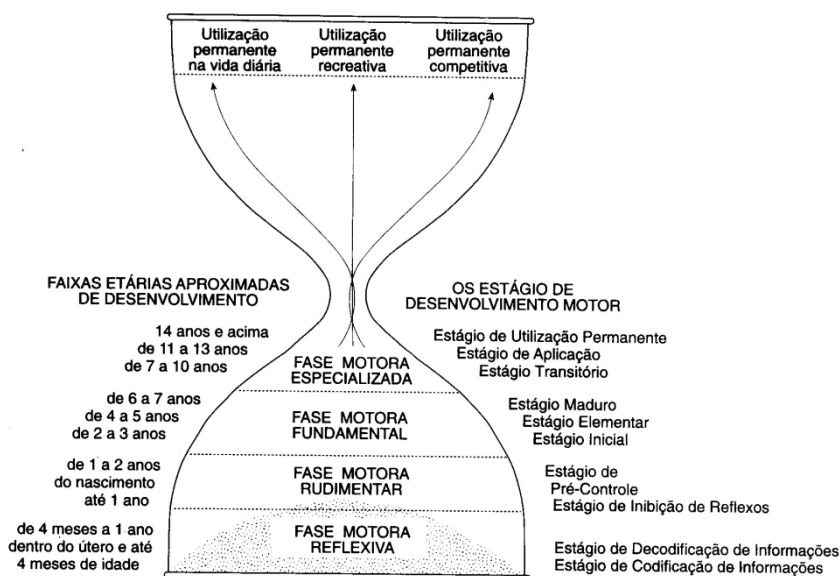


Figura 3 – Ampulheta do desenvolvimento motor segundo Gallahue (2002)

Atendendo a que o estágio se realizou com crianças do pré-escolar e do 1º ciclo, ou seja, dos 3 aos 12 anos idade, não é relevante discutir sobre a fase do movimento reflexo (movimentos involuntários que, a partir da actividade de reflexos, o bebé obtém as informações sobre o ambiente) nem do movimento rudimentar (primeiras formas de movimento voluntário que representam formas básicas de movimento), uma vez que estas sucedem-se até aos dois anos de idade. Importa então perceber as características do movimento fundamental e especializado. O anexo XII resume as características da fase do movimento fundamental e do especializado, assim como as suas subcategorias.

Na organização de uma sequencia didáctica de EEFM deve-se ter em consideração “quem”, “onde”, “o quê” e “como aprende” (Schmid & Wrisberg, 2000 e Metzler, 2005, cit. em Condessa, 2009, p. 40).

“Quem” aprende, naturalmente é a criança. Neste sentido o educador/professor deverá considerar as características e fases de desenvolvimento, cognitivo, sócio-afectivo e psicomotor desta, nomeadamente as sequências de desenvolvimento do movimento.

O “onde” aprende reflecte-se na escolha do ambiente físico e materiais, pois como refere Mota e Sallis (2002, cit. em Condessa, 2009, p. 41), estes podem

condicionar, ou facultar o envolvimento na actividade. Também têm que ser contemplados neste campo o contexto cultural.

O “que” aprendem caracteriza-se pelas competências e/ou conhecimentos que a criança vai trabalhar, adquirir, ou desenvolver no decorrer de uma determinada actividade específica.

Por último o “como” são essencialmente as estratégias de ensino e as situações de aprendizagem que devem proporcionar, como já se referiu anteriormente, experiências activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras (Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico, 2006, p. 23).

Sistematizando, a EEFM é uma área/domínio importante para o desenvolvimento global e integral da criança, pois através do ludismo consegue proporcionar um envolvimento tal que interfere no empenho das crianças nas suas aprendizagens (Condessa, 2009, p. 46).

O desenvolvimento da criança passa por diversas fases, nomeadamente em relação ao movimento, o que o educador/professor tem que ter em consideração na organização do seu trabalho no âmbito da EEFM, proporcionando ambientes de aprendizagem relacionados com o lúdico, “enquanto forma alternativa de se adquirirem as competências básicas” (Condessa, 2009:48).

### **2.1. O Jogo**

Muitos autores têm-se debruçado sobre este fenómeno, que é de fácil identificação, mas de difícil definição (Rosamilha, 1979, p. 49). A falta de consenso sobre a definição de jogo é essencialmente devida à divergência de opiniões relativamente à natureza deste e sobretudo devido à abundância de actividades apontadas como jogo (Palma, 2008, p. 91), que muitas vezes são meras brincadeiras confundidas como jogo.

Jogar e brincar em diversas situações são utilizados como sinónimos, no entanto para Dantas (2002, cit. em Palma, 2008, p. 92) o brincar é uma dimensão mais livre do jogo, visto que o jogo propriamente dito pressupõe um conjunto de regras.

Apesar de ser muito difícil definir o jogo (Pereira, Palma & Nídio, 2009, p. 103), entende-se que este é uma actividade que deve ser percebida como um todo e não só de uma perspectiva. Desta forma, adoptou-se a definição de Huizinga (cit. em Caillois, 1990:23) por considerar-se que esta é mais abrangente. Assim, de acordo com este autor, o jogo caracteriza-se por ser

uma acção livre, vivida como fictícia e situada para além da vida corrente, capaz, contudo de absorver completamente o jogador; uma acção destituída de todo e qualquer interesse material e de toda e qualquer utilidade; que se realiza num tempo e num espaço expressamente circunscritos, decorrendo ordenadamente e segundo regras dadas e suscitando relações grupais que ora se rodeiam propositadamente de mistério ora acentuam, pela simulação, a sua estranheza em relação ao mundo habitual.

Pode-se entender então que o jogo é uma actividade gratuita, livre e espontânea, pois só se joga se se quiser, quando se quiser, e o tempo que se quiser. É uma actividade que confina alegria e divertimento (Chateau, 1967, p. 15; Caillois, 1967, p. 26), que envolve o jogador e que é delimitada por um determinado espaço e tempo.

Apesar de ser uma actividade livre, não deixa de ser constituída por regras, característica esta consensual em vários autores (Knijnik e Knijnik, 2004; Brougère, 1998, cit. em Palma, 2008, p. 92). A mesma ideia é partilhada por Huizinga (cit. em Caillois, 1967, p. 30) na definição anterior. Este autor é da opinião de que o jogo é sujeito a convenções, sejam estas distintas, ou semelhantes às leis ditas normais. A existência da regra vai delimitar o que se pode, ou não, fazer no âmbito do jogo. Assim, as convenções acordadas entre os jogadores passam a ser obrigatórias para todos. Para Chateau (1967, p. 87), a criança encontra na regra um instrumento de afirmação e de personalidade.

A diferença de conduta da criança em relação ao jogo proporciona uma distinção entre o que realmente é jogo e o que não é jogo. Como já se constatou na actividade lúdica, o significado que a criança atribui a uma “tarefa” é o que a torna jogo, pois se esta entender a acção que está a exercer como um trabalho, então não pode ser considerada como um jogo, por sua vez, se esta acção transcender o mero exercício e passar, por exemplo, a pertencer a uma situação prazerosa de fantasia, mas com objectivo, então poderá ser considerado como jogo. Esta mesma ideia é evidenciada na definição de Huizinga (cit. em Caillois, 1967, p. 30) que menciona o jogo como uma actividade fictícia, na medida em que é vivenciada numa realidade imaginária paralela à vida normal.

De uma forma sintética pode-se dizer que o jogo é uma actividade livre, é uma evasão da vida real, tem limitação de tempo e espaço e tem regras próprias.

Fonte de aprendizagem e prazer, via privilegiada de interacção com o outro, o jogo representa a actividade mais importante da infância, pois para a criança jogar é uma coisa séria e representa uma espécie de vida em miniatura (Ferland, 2006, p. 27).

O jogo como actividade livre e universal é usufruída tanto pelas crianças como pelos adultos, no entanto Chateau (1967, p. 29) evidencia que as suas características são diferentes, pois o adulto utiliza o jogo como “refúgio” do trabalho, uma ocupação, ou desporto, enquanto que a criança exprime-se através deste afirmando o seu “eu” e interessando-lhe essencialmente o prazer, o triunfar na brincadeira e o superar a dificuldade subentendida no jogo.

O jogo infantil, para Chateau (1967, p. 8), é o centro da infância e é onde a criança treina funções fisiológicas e psíquicas, num mundo que é para ela à parte do real, pois como refere Claraparède (cit. em Chateau, 1967, p. 6) para a criança “o jogo é o trabalho, o bem, o dever, o ideal da vida”.

O jogo praticado por crianças atravessa as diversas etapas do seu desenvolvimento, sendo este predominantemente diferente em cada uma destas. Assim, segundo Chateau (1966, cit. em Rosamilha, 1979, p. 53), existem os jogos funcionais na primeira infância, os jogos simbólicos na idade pré-escolar, os jogos de proezas na idade escolar e os jogos sociais mais no fim da infância. De todos estes tipos de jogos importa essencialmente os jogos existentes na idade pré-escolar e escolar, destacando-se particularmente os jogos de actividade física e motora, que, por sua vez, entende-se que podem ser simbólicos e/ou de proeza. Entende-se, assim, como jogo de actividade física e motora, toda a actividade que seja jogo e que envolva capacidades predominantemente físicas e acções de motricidade fina e/ou global.

Kishimoto (1992, cit. em Palma, 2008, p. 118) evidencia que existem dois tipos de jogo, sendo estes o jogo livre e o jogo educativo, ou didáctico. O primeiro tipo de jogo caracteriza-se por ser essencialmente uma actividade lúdica iniciada e continuada pela criança. Já o segundo tipo, o jogo educativo, também é uma acção lúdica, como não podia deixar de ser, mas deliberadamente apontado para o desenvolvimento das competências cognitivas e para a aprendizagem, ou exercício de conteúdos e conceitos específicos.

É o jogo educativo que será alvo de aprofundamento neste relatório, já que é uma ampliação do jogo livre direccionada para a aprendizagem de conteúdos. Trata-se de um jogo que é habitualmente orientado pelo educador/ professor, pois a sua acção direcciona as crianças em larga medida para a aquisição de conhecimentos. Moyles (2002, cit. em Palma, 2008, p. 126) refere que neste tipo de jogo, através de uma acção dirigida, orienta-se a criança para outra fase de compreensão e novas aprendizagens mobilizando saberes já adquiridos.

Numa tentativa de organizar os jogos desenvolvidos no âmbito dos estágios pedagógicos e apesar de existirem várias teorias sobre o jogo, adoptou-se as classificações realizadas por Piaget (1971, pp. 144-187), por estas estarem intimamente ligadas ao desenvolvimento intelectual da criança. Neste sentido, a abordagem Piagetiana realça que

o jogo distingue uma modificação, de grau variável, das relações de equilíbrio entre o real e o eu. Pode-se portanto sustentar que se a actividade e o pensamento adaptados constituem um equilíbrio entre a assimilação e acomodação, o jogo começa desde que a primeira leva vantagem sobre a segunda. Da assimilação puramente funcional que caracteriza o jogo de exercício até às diversas formas de assimilação do real ao pensamento que se manifesta no jogo simbólico, o critério parece bem geral. (*Ididem*, p. 192).

Esta abordagem encara o jogo como resultado do desequilíbrio na função da adaptação, sendo esta o que modifica as marcas de referência vigentes a partir de novas experiências e dá predominância à assimilação, sucedendo-se a incorporação de novas experiências aos esquemas já construídos, o que provoca uma dissonância cognitiva entre o conhecido e o novo objecto de conhecimento. Enquanto a primeira proporciona estabilidade a segunda sugere mudança.

Desta forma, para Piaget, os jogos dividem-se em três grandes grupos, os de exercícios simples, os simbólicos e os de regras. No anexo XIII encontra-se esmiuçado cada tipo de jogo e as suas fases evolutivas.

### ***2.1.1. O jogo e a motivação***

Embora o presente trabalho não tenha a intenção de relatar e debater, minuciosamente as diversas teorias sobre a motivação, julga-se importante uma abordagem a esta interligando-a com o jogo.

A motivação é o que mobiliza a criança a agir e a executar qualquer coisa, por outras palavras, pode-se entendê-la como um processo que orienta e regula uma conduta (Balancho & Coelho, 2005, p. 17).

Como a criança actua através do seu corpo para relacionar-se com os outros e com o mundo, através do jogo no âmbito da EEFM ela obtém prazer e alegria, o que pode ser entendido como uma fonte de motivação. De acordo com Balancho e Coelho (2005, p. 18), estas emoções são reflexos automáticos que promovem um desejo em executar acções. A criança no seu geral já possui pré-disposição para o jogo e com este,

segundo Palma (2008:112), “(...) mobiliza componentes internos, confere significações próprias aos estímulos que lhe chegam do ambiente e age sobre eles; logo, não é mais pensada como um mero assimilador de conhecimentos, mas sim um ser activo nestes processos”. Entende-se, desta forma, que o jogo desencadeia motivações importantes para a aprendizagem.

Esta motivação positiva e intrínseca que resulta do jogo (Berlyne, 1960 e Elis, 1973, cit. em Pessanha, 2001, p. 30) vai ao encontro dos interesses, satisfação e necessidades da criança (Condessa *et al.*, 2003, p. 52) fazendo com que tenha vontade de atingir um objectivo e tente alcançá-lo com os seus próprios meios (Balancho & Coelho, 2005, p. 19). Bruner (cit. em Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 508) é da opinião que a aprendizagem através da motivação intrínseca é mais duradoura comparativamente à motivação extrínseca.

Sabendo que a criança tem melhor prestação quando se sente motivada, cabe ao educador/professor proporcionar situações que aproveitem o prazer que confina o movimento do corpo e relacioná-la com a motivação pela aprendizagem de conteúdos. Segundo Balancho e Coelho (2005, p. 31), deve-se sair cada vez mais do espaço-aula tradicionalmente falando, na medida em que é necessário organizar a aprendizagem de uma forma mais dinâmica, incentivando e motivando a criança para a aquisição de conhecimentos.

Esta capacidade motivadora do jogo de actividade física e motor permite, ainda, atenuar e prevenir situações de indisciplina, pois pode diminuir, ou evitar a frustração da incapacidade de compreender determinados conceitos, ou conteúdos (Balancho & Coelho, 2005, p. 31).

O jogo com a sua capacidade interdisciplinar pode promover na criança o aprender a gostar de aprender e nele, através dos seus vários campos de actividade, despertar gostos, interesses, motivação e emoções que possibilitam a interligação das disciplinas curriculares e a ligação entre os diversos saberes.

Através do jogo e de materiais apelativos a criança pode ser motivada a iniciar determinada actividade e a aprender determinados conceitos, sendo que esta motivação é do tipo extrínseca, na medida em que são introduzidos incentivos externos (Balancho & Coelho, 2005, p. 20).

A motivação intrínseca e a extrínseca, no âmbito do jogo, permitem que a criança automotivada ou heteromotivada se envolva para além das tarefas motoras desenvolvendo aprendizagens de outras áreas, ou domínios, relacionando conceitos e

conteúdos. Sprinthall e Sprinthall (1993, p. 505) mencionam que estas motivações afectam directamente a aprendizagem e esta por sua vez afecta a motivação.

As interacções entre aprendizagem e motivação demonstram que a criança, através do jogo de movimento interdisciplinar, pode conseguir adquirir competências que no âmbito da sala de aula não são possíveis. Salienta-se ainda que através deste tipo de jogo existe uma transferência motivacional para o contexto de sala de aula. As actividades de jogo propiciam momentos de motivação, podendo esta ser transferida para o trabalho, escola e aprendizagem (Ferreira, 2006, p. 77).

Palma (2008, p. 130) menciona ainda um aspecto muito importante na motivação pelo jogo. Segundo esta autora, o jogo deverá ser ajustado à criança em todos as suas capacidades e domínios de desenvolvimento pois, se não forem contemplados estes aspectos, a actividade escolar poderá cair facilmente no desinteresse, frustração e/ou tédio, levando inclusivamente ao seu abandono. Para Condessa *et al.* (2003, p. 48) as circunstâncias das situações de ensino aprendizagem, no âmbito da expressão e educação físico-motora, nomeadamente no jogo, tais como o tipo de actividade físico-motora e factores psicossociais, podem originar, para além de desmotivação, desinteresse, desatenção, ou momentos de indisciplina.

### ***2.1.2. O Jogo e a Aprendizagem***

De acordo com Palma (2008, p. 91), muitos têm sido os investigadores, educadores e professores a tentar explicar o valor educativo do jogo e a sua aplicação para o ensino-aprendizagem como meio privilegiado da promoção do desenvolvimento da criança .

Jogar é experimentar o prazer do movimento e da acção, realizando descobertas e aprendizagens de uma forma divertida. Através do jogo a criança explora o universo, compreende-o e domina-o (Ferland, 2006, p. 38). Epstein (cit. em Ferland, 2006, p. 41) diz que “A criança não brinca para aprender, aprende «porque brinca»”. Nesta citação entende-se brincar também como jogo e evidencia-se que através do jogo a criança aprende.

De acordo com Neto (2009, p. 20,) o jogo traz muitas vantagens para o desenvolvimento, nomeadamente na estruturação do cérebro, linguagem e literacia, apropriação física e motora, organização cognitiva e resolução de problemas, socialização, edificação do “eu”, criatividade e autodomínio emocional.

Ferland (2006) enaltece o valor do jogo na estimulação e desenvolvimento sensorial, visual, táctil e auditivo. Para este autor, o jogo é uma via privilegiada para a aprendizagem da criança e, por si só, constitui um bom recurso de desenvolvimento da criança nos seus diferentes domínios: psicomotor, cognitivo e sócio-afectivo. Estes domínios, no entender de Rosamilha (1979, p. 66), relacionam-se entre si e determinam modificações e desenvolvimento uns nos outros.

Para Frank (1974, cit. em Rosamilha, 1979, p. 71), através do jogo a criança exhibe o seu estado cognitivo e com este estabelece uma relação com o mundo, pessoas, coisas e símbolos. Nestes aspectos cognitivos evidenciam-se o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, da linguagem e de conceitos e habilidades de operação (Bloom *et al.*, 1956, cit. em Rosamilha, 1979, p. 77).

A acção de movimento no jogo e pelo jogo envolve acções de planificação, de experimentação e de avaliação, assim como coordenação das acções do corpo com objectos, tempo e espaço, interacção com outros, ou seja uma série de procedimentos cognitivos que devem ser considerados no processo de ensino-aprendizagem (Ferreira, 2006, p. 21).

O desenvolvimento sócio-afectivo é grandemente exibido no jogo, onde a criança evidencia interesses, atitudes, valores, comportamentos, sentimentos, motivações, autoconfiança, sociabilidade, entre muitos outros (Rosamilha, 1979, p. 87).

Ferreira (2006, p. 58) entende que a aprendizagem deverá ser incentivada através de materiais diversificados e de movimentos corporais e experiencias variadas, em que a inteligência, a atenção, a concentração, a percepção, a auto-estima, a iniciativa, a autoconfiança, a memória e outras funções sejam constantemente estimuladas.

Na sua maioria, as crianças gostam de participar em jogos de movimento e como tal dever-se-á aproveitar este sentimento a fim de tornar a aprendizagem mais prazerosa, intercalando no jogo pelo movimento conteúdos e conceitos de outras áreas do conhecimento.

Em termos práticos, o jogo, ao desenvolver competências básicas como correr, saltar, pular, balançar, atirar, equilibrar, rastejar, puxar, empurrar, sentar, ordenar, manipular, e muitas outras, está a contribuir para um crescimento integral da criança a nível intelectual, social e motor. Para Kishimoto (1996, cit. em Carvalho *et al.*, 2009, p. 5787) o jogo com fins pedagógicos desperta na criança uma aprendizagem intuitiva e interactiva envolvendo todos os domínios do seu ser.

Ferreira (2006, p. 79) evidencia que o comportamento da criança no jogo é semelhante ao seu comportamento social, neste sentido torna-se um instrumento precioso de observação do comportamento da personalidade infantil e poderá servir ainda para inculcar valores, regras e padrões de comportamentos adequados a um processo de socialização. Chateau (1967, p. 133) refere que o educador/professor pode servir-se do jogo para conhecer e educar a criança.

Educar deve ser entendido como um acto consciente e planeado de forma a tornar a aprendizagem prazerosa, superando a fragmentação do saber. O principal objectivo do jogo de movimento interdisciplinar é a formação integral da criança, sendo esta vista como um todo. Este diálogo de saberes, promovido pelo educador/professor permite introduzir/rever conteúdos, avaliar comportamentos e aprendizagens em todas as áreas do conhecimento. Trata-se então de entender a EEFM como uma disciplina que através do jogo se torna globalizante e integradora e é neste sentido que Debesse (cit. em Chateau, 1967:3) refere que este não deve ser só um fim, deve sim ser entendido como “(...) um dos meios mais eficazes de educar a criança.”

O educador/professor tem um papel essencial neste processo de aprendizagem através do jogo orientado, no entanto a sua acção e interacção deverá ser comedida de acordo com as necessidades das crianças, complexidade dos conteúdos e considerando ainda o nível de habilidades destas. Heaslip (2006, cit. em Palma, 2008, p. 129) afirma que o educador/professor deve fomentar e criar situações que proporcionem aprendizagem, introduzindo novos materiais, alterando a dificuldade, motivando e encorajando estratégias, ou seja facultando comportamentos e habilidades novas.

Jogando ludicamente e pedagogicamente a criança conhece o mundo, testa habilidades, reproduz situações do seu dia-a-dia, coopera, e aprende a lidar com conflitos.

Neto (2009, p.24) refere que o jogo pode alcançar um sentido pedagógico através do seu carácter universal, proporcionando ambientes lúdicos com situações de aprendizagem em que a criança consegue assimilar conceitos cada vez mais abstractos. Alguns estudos (Azevedo, Kooij & Neto, 1997; Pesanha, 1997) têm evidenciado que as aprendizagens advindas de contextos lúdicos, nos quais se enquadra o jogo, são de maior apropriação e sucesso.

Condessa *et al.* (2009, p. 45) referem que uma organização da aprendizagem deve ser estruturada num ambiente de alegria e prazer pelas actividades físico-motoras e

lúdicas, sendo que este ambiente permitirá a articulação de saberes e potenciar o desenvolvimento integral da criança em todas as suas esferas.

O jogo de actividade física e motor trabalhado de uma forma interdisciplinar pode proporcionar uma aprendizagem cooperativa onde através dos erros ou falhas dos colegas as crianças podem realizar aprendizagens, pois como refere Ferland (2006, p. 62) os pares podem ser modelos motivadores.

Como se tem visto, o jogo, no geral, principalmente no âmbito da EEFM, é útil para o desenvolvimento da criança. O educador/professor deve reflectir e inovar as suas práticas

quer pelo uso adequado e criativo de espaços, equipamentos e materiais diversos; quer pela organização inovadora de situações de ensino-aprendizagem em áreas de actividade e de conteúdos relevantes para o desenvolvimento motor das crianças (habilidades perceptivo-motoras; habilidades motoras; expressão corporal e jogo). (Condessa, 2006:10)

Acrescenta-se ainda o facto de os mesmos princípios inerentes a esta ideia serem extensíveis ao desenvolvimento noutros domínios, em especial utilizando o jogo de movimento na sua forma interdisciplinar. Recorrendo à estruturação do conhecimento do corpo e do movimento a criança envolve-se na aprendizagem e desenvolve habilidades, capacidades e competências que podem ser de qualquer área/domínio do conhecimento, ou do seu desenvolvimento.

## **PARTE II**

### **O ESTÁGIO - ANÁLISE E REFLEXÃO**

## Capítulo III - O Estágio, uma Perspectiva Geral

### 1. Preocupações no Decorrer do Estágio

Devido às suas especificidades, a entrada para o estágio, caracterizou-se por ser uma época marcada por alguns receios, frustrações e preocupações do estagiário face à suas expectativas, à sua realidade familiar e profissional, tentando articulá-las com o contexto e exigências que um estágio desta natureza requer.

Analisando a visão do formando acerca das preocupações, receios e sentimentos num contexto mais específico de sala de aula, verificou-se que estas foram várias e que permutaram com o decorrer da prática. Isso, reflecte-se nas actividades apresentadas no decorrer dos estágios no ensino pré-escolar e do 1º ciclo, actividades essas sintetizadas nos anexos XIV e XV e sobre as quais ir-se-á aqui apresentar uma apreciação crítica. O Quadro 1, construído com base em informação de Fuller (1969, cit. em Arends, 1995, pp. 20-33), sintetiza as informações dos dois anexos anteriormente mencionados.

Estádios	Preocupações com	Pré-Escolar			1º Ciclo		
		Março	Abril	Maió	Outubro	Novembro	Dezembro
Preocupações de Sobrevivência	1. A demasiada pressão sentida	X			X	X	X
	2. Fazer um bom desempenho sobretudo quando o supervisor se encontra presente	X	X		X	X	X
	3. O que as crianças sentiam a respeito do formando	X			X		
	4. Obter avaliações favoráveis relativamente ao desempenho pedagógico do formando	X	X	X	X	X	X
	5. O controlo dos alunos e das situações de sala de aula	X	X		X	X	X
Preocupações Relativas a situações de ensino	1. A possível falta de materiais					X	
	2. O número excessivo de alunos						
	3. A rotina e gestão do tempo		X	X	X	X	
	4. O sentir-me mais à vontade como educador/professor	X	X	X	X	X	X
	5. A diversificação de estratégias	X	X	X	X	X	X
Preocupações Relativas aos alunos	1. As orientações dadas aos alunos no que concerne ao seu desenvolvimento		X	X			
	2. A adequação de estratégias e materiais às necessidades dos alunos		X	X		X	
	3. Diagnosticar os problemas de aprendizagem dos alunos			X			
	4. As necessidades dos diferentes tipos de alunos		X	X		X	
	5. Motivar e incentivar os alunos pouco interessados		X	X		X	X

Quadro 1 – Síntese da visão das preocupações do formando relativamente aos estágios realizados no Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

Como se pode verificar no quadro anterior, no âmbito do estágio na educação Pré-Escolar, teve-se como preocupações no primeiro mês de intervenção: fazer um bom desempenho; estabelecer uma boa relação com as crianças, educadora cooperante e supervisora; deixar uma boa impressão; controlar o grupo de crianças e impor disciplina. Salienta-se ainda a existência de preocupações com o sentir verdadeiramente educador e com a diversidade de estratégias. Este mês, por ser o primeiro contacto com a realidade educativa, neste nível de ensino, teve-se como preocupações, essencialmente, as de sobrevivência, apesar de já se contemplar atitudes relativas às situações de ensino, facto, este, influenciado pelo *feedback* constante da educadora cooperante.

O segundo mês caracterizou-se por ser um momento de viragem no estágio, pois, começaram a surgir preocupações relacionadas com as estratégias e metodologias, com as actividades e com a adequação destas às necessidades das crianças. Nota-se claramente que existiu uma preocupação com o conseguir que as crianças aprendessem o máximo possível e com a melhor forma de ensinar e trabalhar com elas. Em simultâneo a estas inquietações teve-se, ainda, cuidado com o controlar o grupo, gerir o tempo, assim como motivar os alunos menos interessados. Vê-se, assim, que as preocupações sentidas neste mês foram relativas aos três estádios de preocupação, não realçando nenhuma em especial. Desta forma, entende-se que, durante este mês, às preocupações centradas em mim e no ensino, juntam-se outras, em especial, as relacionadas com as crianças.

No último mês, onde decorreu a semana intensiva, subsistiu um sentimento de preocupações relacionadas com o conseguir que as aulas transmitissem algo de importante e com motivar os alunos menos interessados. Já não existia a preocupação com a supervisora, pelo menos de uma forma exacerbada como nas primeiras intervenções. Este facto deveu-se ao *feedback* positivo dado pela mesma aquando das outras intervenções e aquando das planificações, deixando-me à vontade para experienciar diversas metodologias, estratégias e actividades. Outro aspecto a ter em consideração é que já não havia grande preocupação com o controlo do grupo, uma vez que este era feito de forma natural e intuitiva, assim como com as rotinas. No entanto ainda tinha grandes preocupações em gerir o tempo.

Fazendo uma análise transversal percebe-se que tive sempre a preocupação em obter um bom desempenho e tornar-me um bom profissional. Outro aspecto a ter em consideração é que existiu em todas as intervenções a preocupação com a diversificação

de metodologias, estratégias, actividades e materiais. Noutro sentido verifica-se que não se teve preocupações com a quantidade de crianças, nem com a falta de materiais didácticos, uma vez que estes foram sempre construídos por mim. Salienta-se também que nos momentos de brincadeira “livre”, a sala possuía diversos materiais a que as crianças tinham acesso fácil.

Em forma de síntese, seguindo o estudo de Fuller (1969, cit. em Arends, 1995, p. 20), entende-se que, no primeiro mês, existiu essencialmente uma preocupação dominante de ordem pessoal, pois este consistiu no primeiro contacto com as crianças e com as especificidades do ensino. Por sua vez, no mês seguinte, as preocupações centraram-se principalmente nas tarefas, pois foi quando comecei a sentir-me mais à vontade, onde a interacção com as crianças já era mais natural e o seu controlo gerido de forma mais automatizada. Entende-se que esta preocupação já sentida no segundo mês, deve-se ao facto de eu ter experiência profissional em orientar/gerir grupos de crianças de várias idades.

Por último, no terceiro mês que coincidiu com a semana intensiva, as preocupações centraram-se principalmente com as crianças, pois foi nesta fase que houve um questionamento sobre as necessidades de cada uma delas e como conseguir colmatar as suas dificuldades. Pensa-se que o facto de estar a intervir com as crianças durante uma semana permitiu uma visão mais abrangente sobre como colmatar determinadas necessidades e ultrapassar certas dificuldades.

Neste sentido, entende-se que existiu uma evolução pelos estádios que passei como formando, tendo evoluído do “estádio de sobrevivência”, predominante no primeiro mês, para o estádio das preocupações relativas às das situações de ensino verificado no mês seguinte. No que concerne ao último mês de intervenções, entende-se que houve uma abordagem inicial ao estádio de preocupações relativas às crianças. No entanto salienta-se que certos aspectos relacionados com o “estádio de sobrevivência” mantiveram-se constantes ao longo de todo o estágio, nomeadamente a preocupação em obter sucesso no meu desempenho profissional, onde se incluem os cuidados relacionados com a qualidade das situações de ensino (metodologias, estratégias, actividades, etc.).

Relativamente ao estágio no 1º Ciclo do ensino básico, pode-se dividi-lo em duas partes, uma primeira relativa às intervenções no 4º ano do 1º ciclo e uma segunda parte correspondente às práticas realizadas no 1º ano do 1º ciclo.

No primeiro mês verifica-se que as preocupações interpessoais predominaram nomeadamente a demasiada pressão, estabelecer uma boa relação com as crianças, educadora cooperante e supervisora; deixar uma boa impressão; controlar o grupo de crianças e impor disciplina e o que as crianças sentiam a meu

No segundo mês persistiram ainda as preocupações do primeiro mês, no entanto, após reflexão com a supervisora, realizada no final do mês de Outubro, entende-se que este momento foi uma viragem na minha forma de pensar e agir, uma vez que a partir de então, subsistiram preocupações com as tarefas e com o motivar os alunos.

O último mês, caracterizou-se pelas intervenções realizadas em conjunto com a colega de estágio, por ser o momento final de estágio, e por terem acontecido diversas actividades lúdicas ligadas ao Natal. As preocupações neste mês foram principalmente relacionadas com diversidade de estratégias e com a motivação dos alunos mais desinteressados. Salienta-se no entanto, mais uma vez, as preocupações sentidas relacionadas com o ter um bom desempenho, controlar o grupo e com a pressão sentida

Realizando uma análise transversal verifica-se que existiu claramente, em todo o estágio, uma preocupação com o meu desempenho, com o controlo do grupo, com a gestão do tempo e com a diversidade de estratégias. Em termos de estádios, subsistiu principalmente o de sobrevivência, pois existiram algumas dificuldades metodológicas, pessoais e de conteúdo, evidenciadas pela supervisora e professora cooperante, que condicionaram o foco da preocupação, centrando-o principalmente em mim. Apesar desta predominância do estágio de sobrevivência, houve nitidamente evolução a partir do mês de Outubro, havendo algumas preocupações com a forma de ensinar e com as dificuldades sentidas pelos alunos.

No que concerne às intervenções realizadas no 1º ano (confrontar anexo XV), verifica-se que na primeira intervenção existiram as preocupações com o: fazer uma boa ambientação; estabelecer uma boa relação com as crianças, educadora cooperante e supervisora; deixar uma boa impressão; controlar o grupo de crianças e impor disciplina; diversificar estratégias.

Relativamente à segunda intervenção constata-se que as preocupações foram semelhantes à da primeira, no entanto surgiram novas, tais como, adequar as estratégias utilizadas às necessidades das crianças, assim como motivar os alunos com menos interesse.

Comparando as preocupações nos dois ciclos de ensino verifica-se que enquanto no pré-escolar houve uma flutuação crescente de estádios de preocupação, no 1º ciclo a

predominância foi sempre o estágio de sobrevivência. Este facto justifica-se pela dificuldade sentida no âmbito deste último estágio, pois como aponta Fuller (1969, cit. em Arends, 1995, p. 20) as necessidades mais complexas não aparecem antes das mais básicas, sendo, neste caso, as necessidades mais básicas as interpessoais. A transição de um estágio para o outro ocorre quando progressivamente se vão ultrapassando dificuldades, ou falhas sentidas. Neste sentido determinadas preocupações desaparecem ou foram minimizadas aquando da aquisição de competências que permitiram-me ultrapassar estas dificuldades, possibilitando dedicar-me a preocupações de outro nível.

Entende-se que a forma como a supervisora relacionou-se com os estagiários no âmbito do estágio do 1º ciclo e as reflexões realizadas, onde predominantemente era enfatizado um *feedback* de aspectos negativos sem contrapor com os aspectos positivos, criaram um ambiente mais "fechado" e menos flexível que pode ter condicionado as transições de estágio e as permutas de preocupações, uma vez que, como refere Pires (2007:99) "Os modelos de supervisão podem levar os formandos a questionar o acto educativo repensando e reformulando a sua acção em cada dia, ou podem funcionar como uma condicionante restringindo as visões sobre o processo". A mesma opinião é demonstrada por Sprinthall e Sprinthall (1993:379) referindo que "O estágio tal como é tradicionalmente organizado e a entrada no ensino sem supervisão adequada não criam condições para o desenvolvimento profissional".

A par destas preocupações sucederam-se as diversas etapas da intencionalidade educativa, meio necessário da acção pedagógica, onde se integram a observação, planificação, execução, avaliação, reflexão e comunicação.

## **2. As planificações**

Ao longo do estágio do pré-escolar e do 1º ciclo foram progressivamente sendo construídas competências que possibilitaram aplicar na prática planificações. Neste sentido as planificações integravam uma apreciação actualizada das crianças (conhecimentos, compreensões, competências e atitudes), a justificação das opções tomadas, adequadas às necessidades dessas crianças, o plano de aula, a descrição das metodologias e/ou estratégias onde estavam esplanadas as diversas actividades e a sua sequência temporal e, por último, contemplava-se a avaliação (os instrumentos, descritores de desempenho e momentos de avaliação).

Observando os planos de aulas expostos nos anexos XVI, realizados no estágio do Pré-escolar e XVII, realizados no 1º Ciclo do Ensino Básico, verifica-se que estes

contemplaram as áreas/domínios do currículo, os conteúdos a trabalhar, as competências a desenvolver, os métodos de ensino-aprendizagem, os recursos, o tempo e a avaliação. No entanto, salienta-se que, por sugestão das orientadoras da Universidade, os constituintes dos diversos planos foram sofrendo alterações, como se pode observar nos anexos mencionados.

Considera-se ainda, que, no âmbito da educação pré-escolar, as planificações tiveram um cariz mais flexível, não havendo uma obrigatoriedade de a seguir. No entanto no 1º ciclo, verificou-se uma obrigatoriedade em seguir o plano de aula, uma vez, que como dizia a professora cooperante, “temos que dar os conteúdos todos, porque temos que cumprir o programa”. Isto verificou-se uma vez que existe um programa rígido e fechado de conteúdos a trabalhar para o 1º ciclo e no caso da educação pré-escolar existem as orientações curriculares que são mais flexíveis, gerais e abrangentes, permitindo a possibilidade de inclusão de diversas opções educativas, ou seja “vários currículos” (OCEPE, 1997:13).

Observando os planos de aula efectuados no estágio no pré-escolar (Anexo XVI), verifica-se que as actividades neste nível de ensino incidiram sobretudo na comunicação e expressão verbal e escrita, através do recurso a diálogos, contos de histórias (utilizando filmes, imagens, livros, sobras chinesas, fantoches e televisão de cartão), trabalhos de expressão visual e plástica (postal de Páscoa, livro de, recipiente para amêndoas da Páscoas, animais domésticos, pinturas com lápis e pincéis pintura no cavalete, desenhos, construção de fantoches, modelagem com plasticina e outros materiais, construção do painel do tempo e símbolos do tempo, painel da primavera, painel de mistura de cores e confecção de tintas para as digitinta), jogos variados de movimento integrando variadas áreas (jogos de movimento, de memória, de sombras, de contar, de quantidades), canções e lengalengas da expressão musical e outras actividades da expressão dramática (jogos de mímica e imitação, dramatizações com fantoches). Contou-se igualmente com visitas de estudo (Santuário da Esperança e Fábrica do Açúcar) e experiências com luz e cores. Complementarmente a estas actividades sucederam-se também momentos de “brincadeira livre” e diversos momentos de rotinas de higiene e alimentação.

Todas estas actividades foram proporcionadas, tendo como finalidade a aquisição de competências ou capacidades como já se verificou anteriormente. Assim destacam-se, de uma forma sintética, as capacidades: identificar (elementos da sua família, funções, parentesco e profissões; figuras geométricas e as suas propriedades;

cores primárias e secundárias; quantidades); escutar e exprimir-se oralmente; cumprir regras (de diálogos, jogos e de sala de aula); desenhar; pintar; cortar; colar; rasgar; modelar; cantar; correr; saltar; memorizar e reproduzir canções e lengalengas; reconhecer tradições (gastronomia, símbolos, etc.).

No que concerne às competências, estas dividiram-se em “competências foco” e “competências associadas ao processo”. Quanto às primeiras destacam-se o conhecer o meio animal (animais da quinta) e desenvolver a motricidade fina. As competências associadas resumiram-se a: exprimir oralmente com autonomia e clareza; Expressar através de diversas técnicas de expressão plástica; Saber relatar um trabalho; Reconhecer representações de animais; Reconhecer sons de animais; Conhecer o meio animal (animais da quinta e da selva); Manifestar aquisições motoras básicas; Conhecer as diferentes condições atmosféricas; animal; Manifestar atitudes científicas experimentais; Usar a voz de forma expressiva; Desenvolver articulação de palavras; Desenvolver fantasia e imaginação; Conhecer as festividades locais; e Desenvolver a linguagem oral. Em paralelo a todas as actividades estavam associadas as competências de respeitar regras, colegas e educadores, limpar e arrumar materiais e estar atento.

Relativamente ao estágio no 1º ciclo as actividades expostas no anexo XVII restringiram-se a: diálogos e debates; leituras de textos; trabalhos de grupo (pesquisas, construção de textos, investigações sobre a milésima utilizando material dourado, medições e relação entre medidas, manipulação do geoplano e cálculo de perímetros, dramatizações e situações problemáticas); visualização de filmes, imagens, mapas, frisos cronológicos e *diapositivos* sobre os diversos conteúdos; fichas de trabalho; jogos (do ábaco, bingo das multiplicação e divisão, de perguntas e respostas, físico-motores.); elaboração de cartazes e frisos cronológicos; chuva de ideias; danças; e resolução de problemas.

Estas actividades foram pensadas de forma a operacionalizar as seguintes competências: identificar (cuidados a ter com a exposição ao sol; ordens e classes da milésima ao milhão); conhecer (medidas elementares a ter em conta em casos de queimaduras, fracturas e distensões.); ler (textos, números e tabelas de dupla entrada) escrever (textos e números); comunicar oralmente com progressiva autonomia e clareza; utilizar técnicas de recolha e de organização da informação; participar em jogos ajustando a iniciativa própria e as qualidades motoras; realizar habilidades gímnicas básicas (rolamentos à frente, posições de equilíbrio, lançamentos); elaborar cartazes informativos; descobrir aspectos fundamentais da estrutura e do funcionamento da

língua a partir de situações de uso; conhecer unidades de tempo: o Século; localizar os factos e datas estudadas no friso cronológico da História de Portugal; conhecer personagens e factos da história nacional; dramatizar palavras, sons, atitudes, gestos e movimentos, constituindo sequências de acções – situações recriadas ou imaginadas, a partir de objectos, um local, acção, personagens e tema; comparar e ordenar medidas de diversas grandezas; realizar medições de grandezas em unidades *SI*, usando instrumentos adequados às situações; saber calcular o perímetro; e conceber e por em prática estratégias de resolução de problemas, verificando a adequação dos resultados obtidos e dos processos utilizados.

As competências têm que ser trabalhadas em várias circunstâncias e em várias actividades de modo a facilitar a sua aquisição, sendo que o prolongamento de execução destes saberes em acção permite aferir a sua aprendizagem efectiva.

No que concerne ao 1º Ciclo, as estratégias e metodologias centraram-se em: métodos expositivos, na área do Estudo do Meio e ocorreram sobretudo aquando da leccionação de conteúdos de história. No entanto, salienta-se que esta não foi puramente expositiva havendo diversos momentos de diálogos, debates e até mesmo jogos; trabalhos de grupo, ou cooperativo, que foram realizados em todas as áreas, destacando-se pesquisas, escrita de textos, jogos, resolução de problema utilizando materiais manipuláveis, ou não, e elaboração de cartazes.

Em relação às competências privilegiadas no estágio do pré-escolar, destacam-se as referentes à motricidade fina, à expressão oral, à expressividade, criatividade e ao cumprimento de regras.

No 1º ciclo as competências mais valorizadas foram, como não podia deixar de ser, as referentes à leitura e escrita, expressão oral, resolução de problemas e trabalho de grupo e cooperativo.

Assim, o Quadro 2 permite verificar que foram privilegiadas diferentes dimensões do currículo aquando do seu desenho. Também se pode verificar que, durante o estágio, existiu uma multiplicidade de situações de ensino-aprendizagem. No entanto, serão seleccionadas apenas algumas destas actividades/situações para se estudar e reflectir, mais adiante, de forma aprofundada.

CONSTITUINTES DA PLANIFICAÇÃO	SITUAÇÕES DE ESTÁGIO EM ANÁLISE								
	Jogos de movimento Educativos					Pré-Escolar		1º Ciclo	
	Pré-escolar			1º Ciclo		Desenho da Família	Fantoche “Dona Carochinha”	O senhor carpinteiro	A letra “a”
	<i>Ajudar a mamã</i>	<i>Ovos Perdidos</i>	<i>O Cão Pastor</i>	<i>Que ossos tem o esqueleto?</i>	<i>Correr para as Ordens e Classes</i>				
Actividades/Estratégias	4º	4º	3º	4º	4º	2º	2º	4º	2º
Conteúdos	3º	3º	1º	3º	3º	1º	1º	3º	1º
Objectivos e Competências	2º	2º	2º	2º	2º	3º	3º	2º	3º
Materiais	5º	5º	5º	5º	5º	5º	4º	5º	5º
Contexto (características e necessidades das crianças)	1º	1º	4º	1º	1º	4º	5º	1º	4º
Avaliação	6º	6º	6º	6º	6º	6º	6º	6º	6º

Quadro 2 - Dimensões do currículo que desencadearam os planos de intervenção nas situações em análise

Verifica-se neste quadro que os jogos de movimento educativos, que partiram do contexto e das características das crianças (“Ajudar à mamã”; “Os Ovos Perdidos”; “Que ossos tem o esqueleto?”; e “Correr para as ordens e classes”), tiveram uma sequência igual, iniciando-se a partir de necessidades das crianças, pensando-se posteriormente nos objectivos e competências que seriam trabalhadas através de uma determinada actividade, ou estratégia. Por sua vez para o jogo “O Cão Pastor” partiu-se dos conteúdos, associando-os aos objectivos e competências a serem desenvolvidas numa determinada actividade, ou estratégia que se adequava às necessidades das crianças. Enquanto os primeiros tipos de jogos referenciados contemplavam conteúdos e conceitos já trabalhados em actividades anteriores, onde foram observadas algumas dificuldades e necessidades, o jogo “O Cão Pastor” foi utilizado na introdução de conteúdos novos.

As actividades do Pré-escolar (“O desenho da família” e “O fantoche Dona Carochinha”) partiram ambas dos conteúdos, integrando depois as actividades e estratégias que serviriam para atingir determinados objectivos e trabalhar competências específicas. Consta-se claramente que o contexto foi pensado após estas dimensões, pois tanto o desenho como os fantoches foram utilizados como meio de introdução de conceitos e conteúdos.

Relativamente às actividades do 1º Ciclo em análise, observa-se que a situação “o senhor carpinteiro” partiu do contexto, seguindo-se depois para os objectivos, competências e conteúdos, e posteriormente para as actividades. Uma vez mais esta actividade serviu de base de trabalho de competências não desenvolvidas e conteúdos não adquiridos, mas já trabalhados em outras actividades.

Em relação à actividade “A letra a”, houve uma sequenciação partindo dos conteúdos, pensando depois nas actividades e estratégias e só depois é que foi contemplado os objectivos a desenvolver e as características das crianças. Esta ocorrência deveu-se também ao facto de esta situação consistir na introdução de conceitos novos.

No que concerne às matérias e a avaliação, verifica-se claramente que estas dimensões do currículo foram pensadas sempre por último, com excepção da actividade do Fantoche “Dona Carochinha” em que os materiais foram contemplados em quarta instância por ser necessário material muito específico.

Verifica-se assim que, de acordo com o foco da planificação, contexto ou conteúdos, esta assumiu modelos distintos. Entende-se então que as actividades que foram utilizadas como introdução de algum conceito, ou conteúdo novo seguiram uma lógica de acordo com o modelo de planificação não linear. Por sua vez as actividades que partiram do contexto e das necessidades das crianças seguiram uma lógica pertencente ao modelo linear de planificação.

Apesar de não terem sido realizadas as planificações com base em objectivos, mas sim em competências, como anteriormente se verificou, entende-se que cada uma das actividades/situações em análise podem estar associadas ao desenvolvimento de determinados objectivos.

SITUAÇÕES DE ESTAGIO		DOMÍNIOS DAS TAXONOMIAS													
		Domínio Cognitivo						Domínio Afectivo			Domínio Psicomotor				
		Conhecimento	Compreensão	Aplicação	Análise	Síntese	Avaliação	Atenção	Resposta	Valorização	Movimentos Reflexo	Movimentos Básico	Capacidades Perceptivas	Capacidades Físicas	Movimentos de Perícia
<i>Ajudar a mamã</i>	Arrumar brinquedos								X						
	Correr o mais rápido possível										X		X		
	Apanhar um brinquedo										X				
	Colocar o brinquedo na caixa da sua equipa										X				
	Saber esperar pela sua vez								X						
<i>Ovos Perdidos</i>	Realizar o salto do coelho no chão										X				
	Identificar a cor da sua equipa	X													
	Agrupar por cores			X											
	Identificar quantidades	X													
	Contar sequências		X												
	Compreender a noção de mais e menos				X										
Compreender a noção de cheio/vazio				X											

O Cão Pastor	Reconhecer os nomes dos hábitos de cada animal da quinta	X																
	Correr o mais rápido possível;										X							
	Correr em várias direcções										X							
	Ouvir indicações e agir de acordo											X						
	Controlar a corrida												X					
	Identificar os nomes dos animais da quinta (Masculino, feminino e crias)	X																
	Esquivar a um oponente											X						
Orientar-se no espaço											X							

Quadro 3 - Análise dos objectivos dos jogos de movimento educativos realizados no pré-escolar segundo as taxonomias de Bloom e Harrow (1956, cit. em Arends, 1995, pp. 57-58)

Assim, observando o Quadro 3 anterior, verifica-se que o jogo “Ajudar a mamã” integrou objectivos de domínio afectivo (resposta) e psicomotor (movimentos básicos e capacidades físicas). O jogo “Ovos Perdidos” incluiu maioritariamente objectivos de índole cognitiva (conhecimento, compreensão, aplicação e análise) e um de cariz psicomotor (movimentos básicos). Os objectivos do jogo “O Cão Pastor” reincidiram principalmente sobre o domínio psicomotor contemplando os níveis de movimentos básicos, capacidades físicas e perceptivas. Foram ainda incluídos objectivos de cariz cognitivo nomeadamente os nível de conhecimento.

SITUAÇÕES DE ESTAGIO		DOMINIOS DAS TAXONOMIAS														
		Domínio Cognitivo						Domínio Afectivo			Domínio Psicomotor					
		Conhecimento	Compreensão	Aplicação	Análise	Síntese	Avaliação	Atenção	Resposta	Valorização	Movimentos Reflexo	Movimentos Básico	Capacidades Perceptivas	Capacidades Físicas	Movimentos de Perfeição	Comunicação não-discursiva
Que ossos tem o esqueleto?	Correr o mais rápido possível										X		X			
	Realizar a cambalhota													X		
	Identificar os nomes dos ossos do esqueleto	X														
	Colocar os nomes dos ossos no local correcto do esqueleto			X												
	Saltar à corda											X				
Correr para as Ordens e Classes	Correr o mais rápido possível;										X		X			
	Correr em várias direcções										X					
	Controlar a corrida										X					
	Identificar ordens e classes da unidade ao milhão;	X														
	Ler números por ordens e por classes;			X												
	Decompor números por ordens e classes;			X												
	Orientar-se no espaço										X					

Quadro 4 - Análise dos objectivos dos jogos de movimento educativos realizados no 1º Ciclo segundo as taxonomias de Bloom e Harrow (1956, cit. em Arends, 1995, pp. 57-58)

Observando o Quadro 4, constata-se que para o jogo “Que ossos tem o esqueleto” os objectivos incidiram maioritariamente sobre o domínio psicomotor, nomeadamente nos níveis movimentos básicos e de perícia, assim como nas capacidades físicas e perceptivas. O domínio cognitivo também foi contemplado especificamente os níveis de conhecimento e aplicação. Quando aos objectivos do jogo “Correr para as ordens e as classes” foram incluídos objectivos de índole psicomotora (movimentos básicos) e principalmente de cariz cognitivo (conhecimento e aplicação).

Em todos os jogos estavam implícitos objectivos de cariz afectivo uma vez que pretendia-se que em todos estes a criança, por exemplo, cumprisse as regras dos jogos, respeita-se os colegas e estagiário, etc. No entanto destacou-se o jogo “Ajudar a mamã” uma vez que este continha objectivos específicos neste domínio.

Naturalmente, sendo estes jogos de movimento, tinham que conter objectivos de índole psicomotora, no entanto o número de objectivos pode variar conforme mais movimentos e habilidades forem integradas nestes. Associados a esta predominância encontra-se um jogo com cariz afectivo, como já foi referenciado e os restantes com uma grande integração cognitiva. É evidente que estes jogos analisados não são meramente físico-motores, uma vez que existe uma integração de conteúdos de outras áreas/domínios, tornando estes num instrumentos útil de ensino-aprendizagem.

Os movimentos básicos do domínio psicomotor foram sem dúvida os mais utilizados, no entanto existiram a integração de outros níveis deste domínio. Apesar de todos os movimentos básicos necessitarem, em maior, ou em menor grau, de capacidades físicas, estas só foram contempladas nos jogos a que era solicitado explicitamente objectivos de esta índole.

Comparando os jogos de movimento educativo do pré-escolar com os do 1º ciclo, verifica-se que os do primeiro nível de ensino contemplaram mais objectivos do domínio cognitivo do que no segundo. Por sua vez em relação ao nível psicomotor os jogos apelaram a objectivos de maior complexidade no 1º ciclo do que no Pré-Escolar, algo perfeitamente compreensível, pois, como refere a Organização Curricular e Programa para o 1º Ciclo (2006:35) é nesta fase que “o desenvolvimento físico da criança atinge estádios qualitativos que precedem o desenvolvimento cognitivo e social”.

SITUAÇÕES DE ESTÁGIO	OBJECTIVOS	DOMÍNIOS DAS TAXONOMIAS														
		Domínio Cognitivo					Domínio Afectivo			Domínio Psicomotor						
		Conhecimento	Compreensão	Aplicação	Análise	Síntese	Avaliação	Atenção	Resposta	Valorização	Movimentos Reflexo	Movimentos Básico	Capacidades Perceptivas	Capacidades Físicas	Movimentos de Perícia	Comunicação não-discursiva
<i>Desenho da Família</i>	Reconhecer os elementos da sua Família		X													
	Identificar características de cada elemento da família	X														
	Desenhar a figura humana			X												
	Desenhar a família			X												
	Saber segurar o lápis										X					
	Descrever desenhos		X													
	Revelar preocupações na apresentação dos trabalhos								X							
Identificar Cores	X															
<i>Fantoches “Dona Carochinha”</i>	Identificar os animais da quinta	X														
	Nomear as características dos animais da quinta	X														
	Conhecer os nomes dos animais da quinta (masculino, feminino e crias)	X														
	Identificar a utilidade dos animais da quinta		X													
	Nomear alimentos de origem animal	X														
	Identificar os habitats dos animais da quinta	X														
	Colocar questões						X									
	Expressar a sua opinião						X									
	Expressar-se por iniciativa própria						X									
	Identificar personagens da história	X														
	Descrever imagens		X													
	Contar a história com sequência	X														
Cumprir regras de diálogo							X									

Quadro 5 - Análise dos objectivos das situações de estágio realizados no Pré-Escolar segundo as taxonomias de Bloom e Harrow (1956, cit. em Arends, 1995, pp. 57-58)

No que concerne às restantes actividades/situações sobre as quais irar-se-á reflectir, verifica-se no Quadro 5 que em relação ao desenho da família foram integrados objectivos de cariz psicomotor (movimentos básicos), afectivo (valorização) e cognitivo (conhecimento, compreensão e aplicação), sendo este o que conteve mais objectivos.

A actividade do Fantoche da “Dona Carochinha” a predominância foi de objectivos cognitivos (conhecimento, compreensão e avaliação), apesar de ter sido contemplado um objectivo de cariz afectivo (resposta).

SITUAÇÕES DE ESTÁGIO		DOMÍNIOS DAS TAXONOMIAS														
		Domínio Cognitivo					Domínio Afectivo			Domínio Psicomotor						
		Conhecimento	Compreensão	Aplicação	Análise	Síntese	Avaliação	Atenção	Resposta	Valorização	Movimentos Reflexo	Movimentos Básico	Capacidades Perceptivas	Capacidades Físicas	Movimentos de Perícia	Comunicação não-discursiva
<i>O senhor carpinteiro</i>	Calcular a medida de um dos lados de um polígono, sabendo o seu perímetro e as medidas dos restantes lados;			X												
	Resolver problemas			X												
	Justificar a escolha das suas opções de resolução de problemas						X									
	Discutir resultados e processos de resolução de problemas						X									
	Identificar os dados relevantes de um problema	X														
	Identificar figuras geométricas que são polígonos;	X														
	Reconhecer o perímetro de um polígono como a soma das medidas dos comprimentos dos seus lados;		X													
	Calcular perímetros de diversos polígonos; Relacionar medidas: km, hm, dam, m, dm, cm, mm;			X												
	Realizar medições utilizando instrumentos adequados			X												
	Colocar questões						X									
	Expressar a sua opinião						X									
	Expressar-se por iniciativa própria						X									
<i>A letra “a”</i>	Identificar em palavras o grafema a	X														
	Identificar o fonema “a” e “ã”	X														
	Ler sílabas e palavras			X												
	Separar palavras em sílabas com palmas		X													
	Identificar personagens da história	X														
	Descrever imagens		X													
	Contar a história com sequência					X										
	Cumprir regras de diálogo							X								
Escrever o grafema a			X													

Quadro 6 - Análise dos objectivos das situações de estágio realizados no 1º Ciclo segundo as taxonomias de Bloom e Harrow (1956, cit. em Arends, 1995, pp. 57-58)

Nas restantes actividades/situações, expostas no Quadro 6, “O senhor carpinteiro” e “letra a”, verifica-se que a predominância foram de objectivos do domínio cognitivo. A primeira contemplou os níveis de conhecimento, compreensão, aplicação e avaliação, enquanto a segunda situação integrou os níveis de conhecimento, compreensão, aplicação e síntese. A situação “letra a” integrou ainda um objectivo do domínio afectivo (resposta).

Estes objectivos dispostos por diferentes domínios permitiram constatar quais os privilegiados pelo formando e como avalia-los.

### 3. *As avaliações*

Como já se referenciou existiram diversos momentos de observação no decorrer do estágio que apoiaram diferentes tipos de avaliação e que serviram de registros para o presente trabalho.

Numa primeira fase, realizaram-se dois momentos de contacto preliminar com as crianças, educadora/professora cooperante e com todos os contextos educativos. Estes dois momentos caracterizaram-se por ser de observação não participante e não estruturada, pois não havia um assunto, ou tópico específico de observação, sendo averiguados todos e quaisquer comportamentos relativos a campos de índole distintas.

Estes momentos, apesar de terem sido importantes, por serem o primeiro contacto com a realidade educativa, foram reduzidos no tempo para se fazer uma observação exaustiva. No entanto, permitiram, de uma forma geral, obter algumas impressões acerca de algumas crianças, mas não de todas, pois as crianças comportam-se de formas diferentes em momentos e situações diferentes. Neste sentido só havendo dois dias para observar a turma, as crianças, pelo simples facto de estar uma pessoa diferente do habitual, poderão ter apresentado comportamentos distintos, ora para chamar a atenção para si com comportamentos agressivos, ou de apego afectivo, por exemplo, ora para permanecerem demasiado acanhadas e tímidas. Por um lado, entende-se que era necessário mais tempo de observação diagnóstica onde a criança agisse e se comportasse de forma natural e em que a minha presença já não fosse um elemento perturbador, permitindo perceber as suas “verdadeiras” características, mas, por outro, considera-se que a observação participante que se seguiu (intervenção conjunta com a educadora/professora cooperante) poderia ter sido usada para pôr em prática outras formas de diagnóstico.

Os outros momentos de observação realizados no decorrer dos estágios dividem-se em dois: aquando da minha intervenção e aquando da intervenção do colega de estágio.

Aquando da observação da intervenção do colega de estágio, uma vez mais esta observação foi não participante e não estruturada. No entanto, em alguns destes momentos, devido à pressão sentida no estágio e ao pouco tempo de preparação para as intervenções, encontrava-me a tentar planificar e a registar ideias para as minhas práticas, principalmente no primeiro mês de estágio. Mais uma vez entende-se que a

metodologia de observações/intervenções não foi a mais adequada, uma vez que, como já se afirmou, não permitiu observar, por vezes, de forma exhaustiva.

Outro aspecto a ter em consideração nestes momentos de observação é que muitas vezes estas tiveram como foco a prestação do colega de estágio, descurando-se, assim, em algumas situações, a observação em contexto das crianças., situação esta evidenciada principalmente no primeiro mês.

No que concerne às observações realizadas no decorrer das práticas, estas foram estruturadas e não estruturadas, na medida em que foram em alguns momentos criados critérios de desempenho a serem observados e em outros não. Esta observação teve ainda um carácter essencialmente participante, em que preparava-se as actividades orientava-se e observa-se.

Estas observações possibilitaram a realização de avaliações das crianças, nomeadamente diagnósticas e formativas, permitindo, deste modo, regular a acção pedagógica e as suas aprendizagens. As sumativas em termos classificativos foram contempladas em articulação com educadora/professora cooperante, nas quais, as avaliações realizadas por mim auxiliaram as suas avaliações sumativas.

Relativamente aos registos de avaliação, contemplaram-se as observações, na forma de instrumentos, tais como: registos de observação e grelhas de observação que integravam descritores de desempenho (tome-se como exemplo a grelha exposta no anexo XIX), e os registos e trabalhos das crianças. No 1º ciclo contemplaram-se também diversas fichas de trabalho (tome-se como exemplo a ficha exposta no anexo XX). Todos estes registos permitiram verificar que aprendizagens tinham adquirido as crianças, ou não, suas dificuldades e necessidades. Neste sentido, entende-se que a planificação influenciou uma avaliação sistemática do que foi aprendido e ensinado e esta por sua vez afectou a planificação.

Relativamente às grelhas de observação, como se pode verificar no exemplo, esta foi construída tendo em conta descritores de desempenho (comportamentos observáveis que operacionalizavam as competências pretendidas e os objectivos de cada actividade). Estes não foram preenchidos, ora porque estavam mal formulados e não eram passíveis de serem observados, ora porque, apesar de contemplados na planificação, simplesmente as crianças não os demonstraram. Constatou-se, assim, que, no decorrer das intervenções, quanto mais gerais fossem os descritores de desempenho, maiores dificuldades se sentia para os observar. Por sua vez, quanto mais específicos estes eram, mais facilidades se sentia em observá-los.

Ainda como elementos avaliativos foram utilizadas entrevistas e questionários orais, nomeadamente aquando de conversas com a educadora/professora cooperante em que questionou-se sobre diversas temáticas que, por sua vez, contribuíram para a avaliação diagnóstica e formativa construída. De igual modo, as entrevistas e questionários foram utilizadas no decorrer das várias práticas nos diversos momentos de questionamento, diálogo e debates.

As avaliações foram constantes, sendo por vezes contempladas situações fora de contexto de sala de aulas/actividades, nomeadamente no recreio, almoço, ou nos momentos de rotinas e higiene.

Comparando as avaliações no pré-escolar e no 1º ciclo, verifica-se que foram utilizados os mesmos instrumentos de avaliação nos dois ciclos com a excepção da utilização de fichas de trabalho, que ocorreu no 1º ciclo. No entanto, entende-se que, enquanto no 1º ciclo se deu mais ênfase à avaliação dos resultados das fichas de trabalhos, trabalhos escritos, etc., no pré-escolar o foco da avaliação foi nos desempenhos aquando da construção de fantoches, nos diálogos, etc. Esta diferenciação deveu-se essencialmente às especificidades de cada nível de ensino e às características das próprias crianças.

#### ***4. As Reflexões***

Os processos reflexivos no decorrer dos estágios dividem-se sobretudo em duas vertentes, as reflexões no final de cada semana interventiva e as reflexões escritas. Relativamente ao primeiro tipo de reflexões, estas foram realizadas em assembleia de estágio e contavam com a presença de todos os estagiários e supervisoras (educadoras/professoras cooperantes) e orientadora da instituição de formação. Nestes momentos cada formando reflectia sobre a sua prática, seguindo-se habitualmente a opinião das pessoas que observaram as intervenções, colegas de estágio, educadora/professora cooperante e orientadora da universidade.

Estas ocasiões revelaram-se ser de grande tensão e angústia, pois as lacunas e dificuldades de cada formando eram expostas e debatidas em grande grupo. No entanto, também eram realçados os aspectos positivos da intervenção e entende-se que foram de grande utilidade, pois permitiram reajustar e organizar as práticas posteriores. Destacam-se dois momentos de reflexão, um em cada ciclo, que consistiram em momentos de viragem da prestação e envolvimento no estágio. No pré-escolar realça-se um momento em especial após a intervenção dos dias 22 e 23 de Março, em que a

orientadora da instituição de formação, lançou-me desafios, nomeadamente na utilização de fantoches nas suas práticas e na elaboração de digitinta. Foi a partir desta reflexão que existiu uma maior abertura de minha parte para estratégias e metodologias em que não me sentia muita à vontade, ou familiarizado, saindo assim da minha “zona de conforto” (estratégias e metodologias em que sentia-me à vontade e dominava), experimentando e utilizando uma diversidade de novas estratégias e actividades, proporcionando uma aprendizagem mais rica, tanto para as crianças como para mim.

Relativamente ao 1º ciclo, entende-se que a reflexão mais marcante e importante foi a realizada após a intervenção dos dias 25, 26 e 27 de Outubro, na qual a supervisora da universidade expôs as lacunas que estava a cometer no decorrer das práticas, o que proporcionou uma introspecção destas e uma maior envolvimento, dedicação e trabalho nas intervenções consequentes.

Salienta-se, deste modo, as vertentes das reflexões que, no meu entender, são de maior relevância no que se refere ao motivar e incentivar à experimentação e integração de novas estratégias e metodologias e no apontar lacunas e falhas de forma construtiva.

Importa no entanto referir que nem sempre foi feita uma reflexão tendo o equilíbrio entre um *feedback* negativo e o positivo. Foram realizadas reflexões em assembleia, em que foi constante o *feedback* negativo, o que provocou alguma instabilidade no que concerne à minha prestação como educador/professor e suporte emocional. Entende-se que havendo uma predominância do *feedback* negativo fica-se mais inseguro e fragilizado quanto à acção subsequente.

No que concerne às reflexões escritas (confrontar anexo XXI) foram realizadas uma por cada intervenção no pré-escolar, enquanto no 1º ciclo foram só contempladas três. Estas reflexões, nos dois ciclos de ensino, cingiram-se essencialmente à minha prestação como educador/professor (controlo do grupo, estratégias utilizadas, dificuldades e limitações sentidas). No entanto, entende-se que deveriam ter sido contemplados aspectos relacionados com as crianças, nomeadamente aprendizagens, adequação das actividades/estratégias às dificuldades e necessidades destas, comportamentos e atitudes face ao que estava a ser transmitido, etc.

## **5. A Comunicação e Relação com os Pais**

Um dos aspectos que o educador/professor deve ter em consideração é a relação com os pais das crianças. No decorrer dos dois estágios o contacto com os pais foi muito reduzido.

No pré-escolar o contacto com os pais abrangeu a recepção das crianças na sala de actividades e a entrega das mesmas no final do dia. Um outro contacto foi estabelecido aquando do pedido de autorização a duas visitas de estudo realizadas.

Relativamente ao 1º ciclo, o contacto e a relação com os pais foram realizados aquando da projecção de uma actividade relacionada com os primeiros socorros em que se contactou um pai que era bombeiro para que este viesse à sala de aula exemplificar os cuidados a ter com o sol e as estratégias de primeiros socorros, mas tal não foi possível devido à sua indisponibilidade.

Um outro contacto estabelecido foi quando dois alunos tiveram comportamentos sucessivos de indisciplina, em que vi-me obrigado a notificar os pais através da caderneta dos próprios alunos. Foi ainda estabelecido contacto com os pais aquando da notificação dos materiais, acessórios e trajes necessários para a festa de Natal, assim como na própria festa. Realça-se ainda o envolvimento dos pais na actividade da feira do livro, em que estes foram convidados a participa nela e aproveitaram a oportunidade para adquirir alguns livros.

Por último, foi efectuado contacto com os pais de forma indirecta, na medida em que as crianças em diversos momentos levaram trabalhos para casa supondo-se que seriam supervisionados por estes.

O envolvimento dos pais na escola é de extrema importância. Neste sentido a intenção era levar ao contexto de sala de aula os pais e familiares. Pretendia-se envolver as famílias nas actividades, por exemplo, na leitura de histórias, na exposição sobre alguma temática em particular, etc. Tal desejo não foi possível, ora por incompatibilidade de horários dos pais e familiares, ora pelo conteúdo que não permitia esta articulação, ora até mesmo pela grande exigência que os ambientes de estágio têm, no sentido de ocupar muito tempo, nomeadamente aquando do tempo de planificação, condicionando muitas vezes as tentativas e relacionamento.

## ***6. A Relação com a Comunidade***

A relação com a comunidade foi proporcionada em poucos momentos dos estágios. No pré-escolar existiu um contacto com a comunidade nomeadamente nas visitas de estudo à Sinaga e ao Convento da Esperança.

Relativamente ao 1º Ciclo não existiram momentos de relação com a comunidade, uma vez que as temáticas não proporcionaram esta articulação e também devido à obrigatoriedade de “trabalhar determinados conteúdos” o que dificultou a abertura e tempo para esta relação.

## Capítulo IV - O Jogo de Movimento Educativo

---

O presente capítulo contempla as análises e reflexões sobre os jogos de movimentos educativos utilizados no âmbito do tema de aprofundamento, a Expressão e Educação Físico-Motora como instrumento didáctico-pedagógico no desenvolvimento de aprendizagens significativas no Pré- Escolar e no 1º Ciclo.

Através destes jogos de movimento tem-se como objectivos:

- Estudar e explorar a Expressão e Educação Físico-Motora como elemento integrador do currículo e fomentador de um desenvolvimento cognitivo, social, físico – motor, psicológico;
- Verificar as potencialidades da Expressão e Educação Físico-Motora como recurso privilegiado no ensino-aprendizagem nas restantes áreas/domínios;
- Estudar a integração de conteúdos/conceitos de outras ‘áreas/domínios nos jogos de movimento;

As análises dos jogos serão realizadas centrando a atenção em determinadas crianças que, antes da implementação destes jogos, demonstravam dificuldades em relação a conteúdos contemplados nestes. Deste modo, estas crianças foram observadas antes, durante e depois da implementação do jogo, verificando a existência, ou não de mudanças em relação às dificuldades constatadas.

Como já se verificou anteriormente, os jogos de movimento educativos são intitulados de: “Ajudar à mamã”; “Ovos Perdidos”; “O Cão Pastor”; “Que Ossos tem o esqueleto?”; e “Correr para as Ordens e Classes”. Os três primeiros desenvolvidos no estágio do pré-escolar e os dois últimos no âmbito do estágio do 1º Ciclo. Apesar de se ter realizado no decorrer dos estágios diversos jogos, seleccionou-se os cinco anteriormente enumerados, por estes possuíram um forte cariz interdisciplinar.

Cada um destes jogos serão caracterizados tendo em conta: a sua data de implementação; as áreas/domínios que de forma interdisciplinar articularam conteúdos com a área/domínio da EEFM e que foram contempladas na sua planificação; as áreas/domínios que de forma interdisciplinar articularam conteúdos com a área/domínio da EEFM e que não foram abrangidos no momento da planificação, mas averiguados aquando da sua implementação e análise; competências intencionais pensadas aquando da sua conceptualização; competências não intencionais, não contempladas aquando da sua criação, mas intrínseco as este, constatados após a sua implementação e análise; número dos participantes e organização, material utilizado, finalidades, sua descrição e

regras. Os conteúdos que cada jogo aborda, não serão discriminados, uma vez que são mencionados através das competências expostas.

Serão, então, analisados as características do jogo, o seu potencial educativo e tendo em conta as observações realizadas antes, durante e depois da implementação de cada um destes, reflectir-se-á sobre a sua utilidade, ou não, na aprendizagem de conteúdos/conceitos de outras áreas/domínios.

Importa ainda referir que os jogos continham competências transversais comuns, tais como: cumprir regras de jogo; participar nos jogos com entusiasmo e interesse; respeitar os colegas e educadores/professores; e colaborar com os colegas na resolução das tarefas dos jogos.

## ***1. Os Jogos Realizados no Pré-Escolar***

### ***1.1. O jogo “Ajudar à mamã”***

#### **Caracterização do Jogo**

**Data de implementação** – 9 de Março de 2010;

**Áreas/Domínios Interdisciplinares envolvidas contempladas** – Área de Formação Pessoal e Social;

**Áreas/domínios Interdisciplinares envolvidas, mas não contempladas** – Domínio da Matemática;

**Competências intencionais** – Arrumar os brinquedos; Limpar o que suja;

**Competências não intencionais** – Identificar a diferença entre cheio e vazio; Identificar quantidades;

**Número de participantes e organização** – Toda turma de uma vez, dividida por quatro equipas;

**Material** – Brinquedos diversos em número igual aos elementos da turma e um caixote;

**Finalidade** – Conseguir acabar de arrumar os brinquedos primeiro do que a equipa adversária.

**Descrição e regras** – Todas as equipas ficaram num lado do ginásio e cada elemento de cada equipa ficou atrás uns dos outros, formando assim quatro comboios que permaneceram atrás de uma linha. Perto do outro extremo do ginásio estavam espalhados no chão brinquedos e no fim deste encontrava-se uma caixa vazia. Ao som de início, cada elemento de cada equipa teve que correr o mais rápido possível, agarrar

um brinquedo e colocá-lo na caixa vazia, voltando depois à zona de partida, onde bateu na mão do colega da equipa para que este realizasse o mesmo percurso. O jogo repetiu-se até todos os elementos de uma equipa terem arrumado os seus brinquedos.

### **Análise de situações decorrentes da aplicação do jogo**

Como se pode constatar, numa primeira instância, conceptualizou-se este jogo para que fossem contemplados competências unicamente da área de Formação Pessoal e Social, mas depressa se verificou, após uma análise mais pormenorizada, que este também permitiu a exploração de competências do domínio da matemática.

Este jogo por ter regras atribuídas de cariz momentâneo e por incorporar a competição, classifica-se, segundo a teoria do jogo de Piaget, como sendo um jogo de regras, com a subcategoria de jogo de regras espontâneas.

As competências pretendidas para este jogo, no âmbito da Expressão Motora (EM), resumem-se ao correr, ser veloz e ao agarrar. Por sua vez, em relação à Formação Pessoal e Social, pretendia-se que fossem trabalhadas as competências de responsabilização pelo que desarruma, sendo neste caso os brinquedos. Como já se referiu existiram competências no domínio da matemática que também foram abordados, nomeadamente o distinguir e identificar os conceitos de vazio/cheio e o saber identificar quantidades.

Como se pode verificar no anexo XXII, antes da implementação deste jogo as crianças R e N não queriam arrumar os brinquedos, na sala de actividades, criando resistência às indicações da educadora, ou minhas, dizendo que não gostavam, chorando, ou até mesmo escondendo-se para não serem repreendidos. Segundo estes, também tinham o mesmo comportamento em casa, pois quando questionados sobre o seu comportamento em casa diziam por exemplo “A minha mãe briga comigo, mas eu nunca arrumo”. Tudo leva a acreditar que os seus comportamentos na sala de actividades e em casa eram semelhantes.

Aquando da realização do jogo tanto a criança R como o N participaram com muito entusiasmo querendo por exemplo, repetir o jogo. No entanto, relativamente aos movimentos básicos da EM, nomeadamente ao correr, a criança R não demonstrou dificuldades, quanto ao N notou-se claramente limitações de locomoção porque flectia pouco as pernas nas passadas, ficando as pernas por vezes estendidas. Naturalmente a criança R por realizar os movimentos de corrida correctamente alcançou maior

velocidade, por sua vez a criança N, devido às suas dificuldades, não conseguia potenciar a capacidade física de velocidade.

Após o jogo, notou-se claramente uma mudança de atitude. No mesmo dia, aquando da hora de arrumar os brinquedos, quando fiz alusão ao jogo, as crianças R e N comportaram-se como se estivessem a jogar o dito jogo, arrumando o mais depressa possível os materiais, sendo até os primeiros a acabar, ajudando depois aos colegas mais atrasados.

Numa intervenção posterior, ou seja quinze dias depois da implementação do jogo, presumiu-se que este também teve impacto em casa, uma vez que no decorrer do acolhimento, sem ter perguntado, a criança N mencionou que tinha arrumado os brinquedos em casa e que sua mãe tinha ficado muito contente com ele. Por sua vez a criança R referiu que tinha arrumado os seus brinquedos mas com a ajuda da irmã.

Verifica-se assim, que este jogo teve algum impacto na interiorização desta responsabilização de arrumar os seus brinquedos. Esta mudança comportamento, observada na sala de actividades, aparentemente também ocorreu em outros domínios, nomeadamente em casa. Apesar de não estar registado no referido anexo estes comportamentos de arrumar os seus brinquedos repetiram-se constantemente, na sala de actividades e no decorrer das restantes intervenções.

O objectivo principal deste jogo foi sem dúvida inculcar hábitos de arrumação e limpeza na sala de actividades, transpondo também estes comportamentos para outros locais, nomeadamente em casa. Pretendia-se também, mas de uma forma subentendida, promover o limpar o que suja e o ajudar aos outros. Estes objectivos foram conseguidos uma vez que os comportamentos pretendidos verificaram-se repetidamente em outras intervenções e actividades.

## ***1.2. O jogo “Ovos Perdidos”***

### **Caracterização do Jogo**

**Data de implementação** – 23 de Março de 2010;

**Áreas/Domínios Interdisciplinares envolvidas contempladas** – Domínio da Matemática; Expressão Dramática.

**Competências intencionais** – Formar conjuntos segundo critérios; Identificar e comparar quantidades; Diferenciar cheio de vazio; Identificar Cores; Imitar animais (coelho);

**Número de participantes e organização** – Toda turma de uma vez, dividida por três equipas;

**Material** – Arcos (Azul, Vermelho e amarelo) e ovos de cartolina (6 ovos de cada cor: Azul, Vermelho e amarelo);

**Finalidade** – Conseguir recolher os ovos todos da sua equipa e colocá-los no arco correcto.

**Descrição e regras** – Todas as equipas ficaram num lado do ginásio e cada elemento de cada equipa ficou atrás uns dos outros, formando assim três comboios que permaneceram atrás de uma linha. Perto do outro extremo do ginásio estavam espalhados e misturados os vários ovos de cartolina e em vários pontos do extremo do ginásio encontrava-se três arcos correspondentes à cor de cada equipa. Ao som de início, cada elemento de cada equipa (que representava uma cor) teve que realizar o salto do coelho o mais rápido possível, agarrar um ovo da cor da sua equipa e colocá-lo no arco da cor da sua equipa, voltando depois à zona de partida, onde bateu na mão do colega da equipa para que este realizasse o mesmo percurso. O jogo repetiu-se até todos os elementos de uma equipa terem agrupado os ovos da sua cor.

### **Análise de situações decorrentes da aplicação do jogo**

Segundo a teoria de Piaget dos jogos, este jogo, em particular, enquadra-se na classificação de jogo de regras espontâneas, pois contempla regras acordadas com as crianças e mais uma vez está implícito o factor competição. No entanto, devido ao facto de neste jogo as crianças imitarem o salto de um coelho, entende-se que este jogo possui também características de um jogo de imitação, tornando-o de certa forma num jogo simbólico.

Pretendia-se com este jogo, a nível da EM, trabalhar as competências de salto. Na matemática queria-se que a criança identificasse as cores, realizasse agrupamentos de acordo com o critério da cor, distinguísse entre vazio e cheio e que conseguísse identificar quantidades. Desejava-se, ainda, no âmbito da expressão dramática, que a criança imitasse um coelho, nomeadamente o salto do coelho.

Observando o anexo XXIII verifica-se que antes da implementação deste jogo, a criança R tinha alguma dificuldade em identificar a cor vermelha e a criança MA em relação a identificar quantidades, nomeadamente a quantidade quatro.

No decorrer do jogo, a criança R, colocado na equipa vermelha propositadamente, agarrou o ovo vermelho e colocou-o no arco vermelho. Este sabia

que tinha que ir buscar os ovos vermelhos e colocá-los no arco vermelho, pois tinha sido explicado. No entanto, entende-se que o facto de ver os colegas de equipa fazerem em primeiro lugar o que se pretendia, permitiu que a criança R copiasse os colegas e interiorizasse a cor vermelha. Este facto é comprovado nas situações após o jogo, em que a criança R soube identificar as peças de encaixe vermelhas, o vestido do fantoche “Dona Carochinha” e conseguiu identificar o “dia vermelho” aquando das suas presenças, algo que tinha demonstrado não saber fazer.

Quanto à criança MA no final do jogo, a meu pedido, contou os ovos de cada equipa que estavam nos arcos e que estavam espalhados. Soube identificar as quantidades em qualquer das situações. O desenvolvimento desta competência foi constatado quando, após o jogo, no âmbito da marcação da sua presença, através de uma problematização provocada por mim, demonstrou conseguir identificar quantidades e contá-las, assim como relacionar quantidades demonstrando dominar o conceito de mais e menos.

### ***1.3. O Jogo “ O Cão Pastor”***

#### **Caracterização do Jogo**

**Data de implementação** – 20 de Abril de 2010;

**Áreas/Domínios Interdisciplinares envolvidas contempladas** – Área do Conhecimento do Mundo; Expressão dramática;

**Competências intencionais** – Identificar os animais da quinta, os nomes dos filhotes de alguns animais da quinta (potro, vitelo e cordeiro), os nomes dos locais da quinta onde estes animais vivem (curral, estábulo e cavalaria); Alimentação e características destes animais; Imitar de comportamentos, movimentos e sons destes animais.

**Competências não intencionais** – Identificar cores; Identificar quantidades; Identificar as características da Profissão de Pastor;

**Número de participantes e organização** – Toda turma de uma vez, dividida por três grupos, sendo seleccionado um menino para representar o “cão pastor”

**Material** – Cordas de cor (vermelha, azul e verde)

**Finalidade** – Conseguir apanhar o maior número possível de animais;

**Descrição e regras** – Três grupos de crianças representavam os cordeiros, vitelos e potros. Cada grupo estava delimitado por uma corda de uma cor que representava o local onde cada espécie de animal da quinta vivia. Assim, o grupo dos potros ficaram

dentro da área delimitada pela corda vermelha que representava a cavalaria, o grupo dos cordeiros ficaram dentro da área delimitada pela corda azul que representava o curral e o grupo dos vitelos ficaram dentro da área delimitada pela corda verde que representava o estábulo.

Cada grupo ficava dentro da sua área a imitar cada uma das espécies, mas, ao som do Pastor (formando), um destes grupos saía da sua área e tinha que correr e fugir do menino “cão pastor”. Quando apanhados, o “cão pastor” levava-os de volta para a sua área. Por exemplo, se o pastor dissesse “cordeiros”, estes tinham que sair da sua área e correr pelo espaço, enquanto os restantes grupos ficavam sempre a imitar o animal que representavam. Quando todos os animais da espécie chamada por mim fossem apanhados, um destes meninos trocava de lugar com o menino “cão pastor”

### **Análise de situações decorrentes da aplicação do jogo**

Este jogo de acordo com a teoria de Piaget enquadra-se na classificação de jogo simbólico, mais concretamente na subcategoria de jogo de imitação, pois caracteriza-se por haver imitações dos animais da quinta. No entanto, entende-se que este também incorpora regras e competição, não entre equipas, mas entre por exemplo o menino “cão pastor” e os meninos da espécie que estão a “fugir”. Neste sentido, considera-se que este jogo é um misto do jogo simbólico e o de regras.

No que concerne às competências no âmbito da EM destaca-se o correr em velocidade e o reagir de acordo com as minhas indicações (percepção auditiva). Relativamente à área do conhecimento do mundo, realçam-se as competências de conhecer os animais da quinta, seus nomes, suas características e local de vivência. Salienta-se ainda a competência de conhecer a profissão de pastor. Neste jogo enfatiza-se ainda, de forma subentendida as competências identificar cores e quantidades.

Analisando o anexo XXIV constata-se que, antes da implementação do jogo, todo, o grupo, especialmente as crianças L, GJ e a MA não sabiam os nomes dos filhos dos animais da quinta, onde estes viviam, etc. No decorrer do jogo, as crianças conseguiram, depois das minhas explicações, associar e identificar os nomes dos filhotes dos animais da quinta aos seus progenitores e ao local onde viviam. Estas aprendizagens foram verificadas nas restantes actividades onde foi evidenciado por estas crianças, conhecimento sobre os assuntos pretendidos, nomeadamente na realização de fantoches e no momento final do dia em que foi realizada uma sessão de reflexão sobre o que estes tinham aprendido.

## **2. Os Jogos Realizados no 1º Ciclo**

### **2.1. O Jogo “ Que Ossos tem o esqueleto ”**

#### **Caracterização do Jogo**

**Data de implementação** – 29 de Setembro de 2010;

**Áreas/Domínios Interdisciplinares envolvidas contempladas** – Área do Estudo do Meio

**Competências intencionais** – Identificar os nomes dos ossos do esqueleto Humano

**Número de participantes e organização** – Toda a turma de uma vez, dividida por duas equipas.

**Material** – Cordas, colchões, nomes dos ossos em cartolina, esqueleto completo em cartolina.

**Finalidade** – Colocar todos os nomes dos ossos correctamente num esqueleto

**Descrição e regras** – Cada equipa ficou lado a lado com os seus elementos em fila. À minha voz, cada criança de cada equipa tinha que correr um percurso, fazendo primeiro uma cambalhota, depois saltando à corda cinco vezes, de seguida tiravam um cartão com o nome de um osso e, por último, tinham que saltar no trampolim e colar o dito cartão no local correcto do esqueleto.

#### **Análise de situações decorrentes da aplicação do jogo**

Como se pode constatar trata-se de um jogo de regras espontâneas, pois contempla normas bem definidas, assim como inclui o factor competição.

As competências relativas a este jogo, no âmbito da EEFM são: Realizar a cambalhota, saltar à corda, saltar no trampolim e correr. Relativamente à área do estudo do meio, a competência cinge-se em identificar os ossos do esqueleto humano.

Observando o anexo XXV verifica-se que os alunos ER e R, antes da implementação do jogo, possuíam dificuldades em identificar alguns ossos do esqueleto. Por sua vez, a aluna MA apresentou domínio na identificação dos ossos da cabeça.

No decorrer do jogo, em termos motores, não demonstraram dificuldades nas habilidades pretendidas, com a excepção do R que necessitou de ajuda para realizar a cambalhota correctamente. Relativamente à competência do Estudo do Meio a aluna ER errou na colocação do nome de um osso no esqueleto, enquanto que o aluno R

conseguiu colocar correctamente o seu cartão. A aluna MA errou na colocação do seu cartão.

Após o jogo verificou-se que as três crianças conseguiram identificar certos ossos que tinham errado antes do jogo e no entanto, verificou-se que ainda possuíam alguma dificuldade de identificar o nome de alguns ossos do esqueleto Humano.

## ***2.2. O Jogo “Correr para as ordens e classes”***

### **Caracterização do Jogo**

**Data de implementação** – 13 de Outubro de 2010;

**Áreas/Domínios Interdisciplinares envolvidas contempladas** – Área da Matemática

**Competências intencionais** – Identificar ordens e classes de um número; Ler números por ordens, classes e extenso; Criar números tendo em conta a ordem e a classe de determinado algarismo pertencente ao número pretendido.

**Número de participantes e organização** – Toda turma de uma vez, dividida por três equipas.

**Material** – Arcos;

**Finalidade** – Colocar-se correctamente no arco que corresponde a uma ordem e classe, formando um número pretendido;

**Descrição e regras** – Cada criança de cada equipa representava um algarismo de 0 a 5. Estavam colocados em filas, nos extremos do ginásio 6 arcos, três de cada cor. Todos os elementos das equipas tinham que estar a correr aleatoriamente no centro do ginásio e, quando dizia um número, estes tinham que colocar-se nos arcos da sua equipa, na posição correcta do seu número. Por exemplo, se dizia 345210, a criança que representava o número 3 teria que se colocar dentro do arco representativo da ordem das centenas da classe dos milhares, o mesmo teriam que fazer as restantes crianças. Depois de terem organizado o número correctamente, a primeira equipa a acabar teria que ler o número criado, por ordens, classes e por extenso.

### **Análise de situações decorrentes da aplicação do jogo**

Segundo a teoria de Piaget, este jogo é um jogo de regras espontâneas, na medida em que contempla regras e competição.

Relativamente às competências na EEFM, este jogo trabalha essencialmente o correr velozmente e a percepção auditiva. Quanto às competências da matemática destacam-se o identificar ordens e classes de números e ler números por ordens, por

classes e por extenso e o criar números tendo em conta a ordem e a classe de determinado algarismo pertencente ao número pretendido.

Este jogo foi utilizado no primeiro dia da primeira intervenção. Os conteúdos que este ostenta, tinham sido trabalhados com a professora cooperante anteriormente, no entanto, estes não foram observados. Neste sentido, numa primeira análise, este jogo permitiu perceber algumas dificuldades por parte de determinadas crianças, nomeadamente os alunos R e ER. Por outro lado também permitiu observar quem dominava relativamente estes conteúdos, como o caso dos alunos M e da C.

Observando o anexo XXVI verifica-se que no decorrer deste jogo, através da sua repetição e da correcção feita pelos colegas, as crianças com dificuldades demonstraram adquirir conhecimento, acertando no arco em que deviam colocar-se e na leitura dos números.

Após este jogo verificou-se no entanto que estas crianças possuíam ainda dificuldades, nomeadamente a aluna ER, no entanto o aluno R já demonstrava algum saber sobre o conteúdo.

### **3. Conclusões**

Em função do exposto anteriormente, acredita-se que o jogo de movimento educativo através das suas especificidades e capacidades interdisciplinares pode ser um instrumento facilitador do processo de aprendizagem.

O jogo é um impulso natural da criança funcionando assim como um grande factor motivador e como tal a sua utilização no ambiente escolar traz muitas vantagens para o processo de ensino – aprendizagem. A criança através do jogo obtém prazer e realiza um esforço espontâneo e voluntário para atingir objectivos, mobilizando esquemas mentais, estimulando o pensamento, a ordenação de tempo e espaço que integram várias dimensões da personalidade, afectiva, social, motora e cognitiva.

Os jogos “Ajudar a mamã”, “ovos perdidos” e “Que ossos tem o esqueleto?” possuem a mesma estrutura e funcionamento, sendo realizados em equipas e em filas. Por sua vez, os jogos “o cão pastor” e “Correr para as ordens e as classes” tiveram uma organização distinta, existindo diversos grupos em determinados espaços previamente demarcados. Apesar destas diferenças, em termos estruturais, todos os jogos demonstrados continham o factor competição. Este facto, foi propositado, uma vez que, entende-se a competição, em particular nestas faixas etárias, como sendo um factor extremamente motivador para o envolvimento na actividade, ou seja no jogo. Este

empenhamento no jogo e por consequência na aprendizagem, poderá potenciar a aquisição/desenvolvimento de diversas competências interdisciplinares.

Comparando os movimentos realizados nos jogos do pré-escolar com os do 1º ciclo, verifica-se que os realizados no 1º nível de ensino mencionado são de menor dificuldade (por exemplo: correr, agarrar e saltar), por sua vez os do 2º nível de ensino são mais complexos (por exemplo: cambalhota, saltar à corda e saltar no trampolim). Esta diferença segundo Gallahue (2002:49) é justificada pois “As crianças seguem um progresso desenvolvimento na aquisição das competências motoras”, atravessando diversos estádios que acompanham o seu crescimento. Assim, em relação às crianças no pré-escolar, estas encontravam-se na fase do movimento fundamental, nomeadamente no estádio elementar; por sua vez, as crianças do 1º Ciclo encontravam-se na fase do movimento especializado, mais especificamente no estádio de transição.

No que concerne às áreas a que estes jogos interligaram conteúdos, saberes e competências, destacam-se as áreas/domínios da Matemática, do Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio, da Expressão Dramática e da Formação Pessoal e Social.

Os conhecimentos incorporados nos jogos foram essencialmente de cariz declarativo, uma vez que apelaram a saberes principalmente teóricos. Entende-se ainda, que todos os jogos apelaram a acções e a saberes-fazer.

As competências interdisciplinares a que os jogos, de uma forma geral, invocaram foram essencialmente o identificar algo (cheio/vazio; quantidades; cores; animais da quinta e suas características, ordens e classes, etc.) e o agrupar segundo critérios.

Com o que foi observado antes, durante e depois da aplicação dos jogos, explica-se, de certa forma, a importância da EEFM na formação integral da criança e na construção do conhecimento, estabelecendo a inter-relação com as demais áreas do currículo. Entende-se, deste forma, que o jogo na EEFM é um meio importante onde os exercícios físico-motores podem ser praticados com objectivos definidos, sendo desta forma um instrumento facilitador do processo de ensino-aprendizagem, pois como refere Ferreira (2006:21)

Embora numa aula de Educação Física os aspectos corporais sejam mais evidentes, mais observáveis e a aprendizagem esteja vinculada à experiência prática, o aluno precisa ser considerado como um todo, no qual aspectos cognitivos, afectivos e corporais estejam inter-relacionados em todas as situações.

Entende-se, assim, que na EEFM, através do jogo, a criança aprende a movimentar-se o que implica a elaboração de um plano mental, experimentar, avaliar, fazer opções, coordenar o corpo no espaço, tempo e com objectos, relacionar-se com outros, ou seja um conjunto de processos cognitivos, físico-motores, afectivos e sociais que podem ser potenciados e considerados de forma interdisciplinar no processo de ensino-aprendizagem.

Verificou-se que o jogo de movimento, devidamente adaptado, permite trabalhar diversos conteúdos de todas as áreas curriculares. Neste sentido, trata-se de um incentivo e de um apelo à imaginação e criatividade do professor e educador para tornar o ensino – aprendizagem mais apelativo e motivador. O jogo pelo seu carácter lúdico permite conciliar a diversão com a aprendizagem.

Um outro aspecto muito importante que se constatou foi o facto de todos os jogos poderem servir não só para consolidação de conhecimentos, mas também para a introdução e iniciação de conteúdos. No decorrer dos jogos verificou-se ainda que as crianças que demonstraram dificuldades sobre os conteúdos interdisciplinares, devido à observação dos colegas, foram aprendendo e adquirindo conhecimento também. A própria repetição do jogo potencia o desenvolvimento de competências nas diversas áreas que os jogos integraram.

Entende-se deste modo que o educador/professor na sua prática deve exercitar metodologias activas, nas quais o aluno é o agente principal, assumindo o papel de orientador, animador e cooperante, proporcionando as mais variadas experiências de aprendizagem. O professor/educador poderá proporcionar metodologias, neste caso em forma de jogos, de modo que a criança de um modo autónomo possa realizá-los no recreio, ou em outros contextos, reforçando, assim, a aprendizagem de conteúdos de outras áreas/domínios.

Em suma, estes jogos, revelaram ser de muita utilidade prática, pois valorizou-se os conhecimentos que o aluno já possuíam, teve-se em conta a interligação com diversos conteúdos de outras áreas/domínios curriculares, promoveu-se a educação físico – motora como área central de transmissão de conhecimentos e desenvolvimento de destrezas/habilidades motoras, promoveu-se a educação para a saúde e promoveu-se um ensino – aprendizagem centrado no jogo e no lúdico como veículo motivador de conhecimento.

A Expressão e Educação Físico-Motora, como instrumento didáctico-pedagógico, permite o desenvolvimento de aprendizagens significativas nas restantes

áreas/domínios curriculares sendo operacionalizada na forma de jogo de movimento educativo.

Com os dados apresentados, explica-se, assim, a importância da EEFM na formação integral da criança e na construção do conhecimento, apontando novas possibilidades de ensino por meio de um trabalho interdisciplinar.

## **Capítulo V - Aprender a partir da actividade lúdica**

---

Neste capítulo pretende-se reflectir sobre diferentes actividades/situações dos estágios de outras áreas/domínios que estiveram associadas à actividade lúdica. Neste sentido as situações a reflectir serão: “o desenho da família”, em que será analisada a sua utilidade no conhecimento da criança; o Fantoche “Dona Carochinha”, em que se reflectirá sobre a utilização de fantoches na sala de actividades; “o senhor carpinteiro”, em que se analisará a abordagem da metodologia de resolução de problemas de uma forma lúdica e prática; e a letra “a”, em que serão comentados os métodos de introdução da leitura e da escrita.

### ***1. O desenho da Família***

No decorrer da Prática Educativa Supervisionada I utilizou-se, como técnica de expressão plástica, o desenho. Numa primeira fase, tinha-se como o objectivo principal a utilização do desenho para desenvolvimento da motricidade fina, mas rapidamente foi-se constatando que este possuía características individuais e específicas da personalidade de cada criança. Este indício fez com que se tivesse maior atenção aos pormenores dos desenhos realizados, permitindo constatar certas *nuances* na individualidade de cada criança, melhorando desta forma a percepção para o desenvolvimento de actividades futuras. Assim, como forma de exemplificar a utilidade do desenho, escolheu-se descrever o de uma criança em particular (Criança R). Não sendo possível a integração do respectivo desenho em anexo, por motivo de não se ter tirado a foto deste no momento oportuno, optou-se, por descrever com o máximo rigor possível as acções da criança (R) aquando da realização do dito desenho, assim como as características que este apresentou após concretização.

### **Descrição das Situações Educativas**

Orientou-se o grupo de crianças dividindo-os pelas suas mesas de trabalho e solicitou-se que as crianças desenhassem a sua família, os seus elementos constituintes e as suas características.

A criança (R) começou por se desenhar, em segundo lugar a irmã, ao “seu” lado direito, em terceiro lugar a mãe, ao “seu” lado esquerdo e em quarto lugar o pai, atrás da mãe, demorando aproximadamente um minuto a desenhar cada elemento da família. Quando finalizou o desenho do pai, começou a riscá-lo, indo eu logo ao encontro dela

para o travar. Quando questionado sobre o porquê desta sua acção, disse “não sei, apeteceu-me”.

Nos elementos desenhados deu maior relevo à mãe, sendo esta a maior. Em relação à irmã desenhou-a do mesmo tamanho de “si”. Quanto ao pai, fê-lo de tamanho menor do que a mãe. Todo o desenho foi realizado fora do centro da folha A4 branca.

A nível de envolvimento na tarefa não demonstrou muita concentração, estando várias vezes a falar, ou a se levantar para fazer a ponta ao lápis, ou até mesmo a tentar prejudicar o desenho dos colegas ao seu lado.

Durante a realização do desenho verificou-se que a criança (R) pressionava muito o lápis no papel, quase o rasgando.

As figuras humanas desenhadas (desenho dos familiares) continham cabeça com olhos, nariz e boca, mas não tinham as orelhas, tronco e membros. Destaca-se alguns pormenores, nomeadamente no desenho da irmã em que a criança (R) desenhou o cabelo em tranças (característica observada na irmã no decorrer do recreio) e no desenho da mãe desenhou-a com a cabeça maior.

No que diz respeito às cores utilizadas, a criança (R) não utilizou uma cor predominante pintando as roupas das personagens de várias cores de uma forma desordenada.

### **Análise e Reflexão das Situações Descritas**

Os objectivos explícitos para a Educação Básica contemplam o desenvolvimento da criança em todos os seus domínios e dimensões. Um destes domínios são as expressões artísticas, que albergam várias vertentes, sendo uma delas a *Expressão Plástica*.

De acordo com Sousa (2003c:159), a *Expressão Plástica* foi o termo escolhido pela educação pela arte portuguesa para representar “o modo de expressão-criação através do manuseamento e modificação de materiais plásticos”. Segundo a Organização Curricular e Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico (2006, p. 89), este manuseamento, permite à criança realizar experiência com materiais, formas e cores, fazendo desta forma descobertas sensoriais e exprimindo as suas representações da realidade de acordo com o “seu mundo interior”. Neste sentido, como refere Sousa (2003c:160), “A Expressão Plástica é essencialmente uma atitude pedagógica diferente, não centrada na produção de obras de arte, mas na criança, no desenvolvimento das suas capacidades e na satisfação das suas necessidades”.

Tanto as OCEPE (1997, p. 61) como a Organização Curricular e Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico (2006, p. 89) enaltecem que a Expressão Plástica contribui para o desenvolvimento da imaginação e criatividade da criança, assim como contribui para a aquisição de habilidades manuais e de motricidade.

Como já se referiu anteriormente, não se pretende a realização de obras de arte, mas sim, como refere Sousa (2003c:160), “a expressão de emoções e sentimentos através da criação com materiais plásticos”. Assim, nesta perspectiva, são muitas as técnicas que permitem esta exteriorização referenciando por exemplo o desenho, pintura, recorte colagem, modelagem (OCEPE, 1997, pp. 61-63).

Aproveitando ser uma actividade lúdica, livre e espontânea da criança (Sousa, 2003c, p. 160), a expressão plástica “utiliza sobretudo os princípios da espontaneidade, da actividade, do ludismo, da criação e da expressividade” (Sousa, 2003a:83) que não é exclusiva desta área artística, mas que nela é demonstrado num contexto mais materializável.

A Expressividade apontada anteriormente, expressa através do manuseamento de materiais plásticos, de acordo com Stern (1991, cit. em Sousa, 2003c:165) é o “expulsar, exteriorizar sensações, sentimentos, um conjunto de factos emotivos. Exprimir-se significa realizar um acto, que não é ditado, nem controlado pela razão”.

Desenhar caracteriza-se por ser uma reprodução gráfica, em duas dimensões, que representa objectos, ideias, animais, cenas, etc. Trata-se de uma técnica de expressão plástica que por não necessitar de muitos materiais é das mais utilizadas no âmbito da escola, não devendo este ser descurada (OCEPE, 1997, p. 61).

O desenho, “ forma mais natural e elementar da expressão plástica” (Sousa, 2003c:195) e forma de arte infantil (Cardoso e Valsassina, 1988, p. 45) para a criança, é uma actividade que é lúdica e inata, pois, como refere Luquet (1969:15), “A criança desenha para se divertir. O desenho é para ela um jogo como quaisquer outros e que se intercala entre eles”, mas que ela leva a sério.

Esta técnica plástica e artística é um importante recurso no âmbito da educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico na medida em que as vivências reais e/ou fictícias das crianças são transformadas em explanações gráficas, registando desta forma sentimentos e emoções experienciados. Segundo Quintela e Valadares (1997:1109-1110), existem várias circunstâncias que ultrapassam os factores puramente plásticos e artísticos, sendo estes:

- O desenho infantil tem valor como indicador do desenvolvimento maturativo e intelectual da criança. (...) Certos marcos significativos ou conquistas evolutivas do desenho infantil são utilizados como critérios válidos para a avaliação do desenvolvimento psicológico da criança;
- Existe uma relação entre o desenvolvimento do desenho infantil e o das aprendizagens instrumentais (...);
- O desenho Infantil favorece a actualização e a aquisição de conhecimentos. A criança quando desenha plasma (modela) o que percebe ou conhece das coisas, potenciando assim a assimilação de conhecimentos. Por outro lado, os êxitos na representação gráfica de novas formas potenciam o conhecimento da realidade. Isto, unido ao carácter de motivação que o desenho tem para a criança, constitui um ponto de ligação entre esta e outras áreas (...);
- O desenho constitui um importante meio de diagnóstico e terapia infantil.

Nestes princípios entende-se o desenho infantil como sendo um meio de conhecer a criança em vários níveis, reflectindo variáveis inter-relacionais de natureza fisiológica, psicológica, ambiental, cognitiva, sensorial, afectiva, motora e social. O desenho infantil, como “actividade lúdico-expressiva-criativa” (Sousa, 2003c:199), acompanha o desenvolvimento da criança no decurso do seu crescimento.

Existem várias formas de a criança desenhar, podendo ser estas impostas, sugeridas ou livres. Por outro lado, os desenhos mais frequentes são de pessoas, família, árvores, plantas flores, animais e casas. Todos estes desenhos normalmente caracterizam a realidade que a criança conhece.

Como já se referiu, o desenho permite perceber certas características dos vários domínios da criança, mas, no entanto é necessário interpretá-lo. Sendo o desenho da família o objecto desta reflexão, focar-se-á principalmente a dinâmica de conflitos familiares e certos aspectos transversais a todos os desenhos. Desta forma, para melhor percepção e interpretação do desenho da família de acordo com o estudo realizado por Cardoso e Valsassina (1988, p. 52), há que observar a criança durante a realização do desenho e ver qual o primeiro elemento que a criança desenha, como vão aparecendo os restantes e quais as hesitações e dificuldades. Deve-se ainda estudar a forma e o tamanho de cada personagem, as posições que ocupam, como estão inter-relacionadas, como são distinguidas umas das outras e qual o lugar da criança no conjunto deste desenho da família. A omissão de uma personagem importante da família também deve ser considerada.

Todos estes indicadores mais o que a criança verbaliza sobre o desenho após a sua realização poderá ser indicativo de aspectos da personalidade da criança e da vivência familiar relevantes para o contexto escolar.

Relativamente ao desenho propriamente dito, em detrimento do seu conteúdo que já foi abordado, há que ter em consideração alguns aspectos que, de acordo com Campos (2000, p. 38-45), são: localização do desenho no papel; pressão ao desenhar; caracterização do traço; simetria do desenho; detalhes do desenho; movimentos nos desenhos; tamanhos das figuras; o uso da borracha e o riscar o papel.

Segundo o mesmo autor citado anteriormente (*idibem*, 2000, pp. 107-109), as cores quanto à sua variação e intensidade poderão ser indicadores a ter em conta na análise do desenho.

Importa ainda referir que a criança pode variar o seu desenho da família em função dos momentos, contextos e situações com que é confrontada.

### **Interpretação/Análise do desenho**

Analisando o processo descrito anteriormente, verifica-se que a criança (R) encontra-se num período egocêntrico, desenhando-se a si em primeiro lugar, e depois as restantes personagens, de acordo com a importância que lhes dá naquele momento, Sousa (2003c, p. 197). Deste modo, pode-se dizer que, pela ordem que a criança (R) desenhou, esta dá maior importância, ou tem melhor relação com a irmã, seguindo-se com a mãe e por último com o pai. Esta maior importância aparentemente dada pela criança (R) à irmã foi observada nos diversos momentos em que estas estiveram juntos, nomeadamente na hora do recreio em que estavam sempre juntos a brincar e na hora do almoço em que a irmã, apesar de ser mais velha dois anos e pertencer a outro grupo, sentava-se quase sempre com a criança (R) e ajudava-a a comer. Também em algumas situações observou-se que quando a irmã almoçava com a sua sala de actividades, a criança (R) ficava mais irrequieta, não querendo comer muitas vezes. Esta só ficava mais sossegada quando a irmã era colocada ao pé de si para almoçar.

O facto de a criança (R) ter riscado o desenho do pai poderá significar, de acordo com a literatura consultada, Campos (2000, p104), que esta possui algum tipo de conflito com o pai. Este conflito poderá ser corroborado com a resposta que a criança deu sobre o porquê de ter riscado o desenho do pai parecendo mostrar algum desinteresse e rancor com esta personagem. Esta situação levou-me a inferir que este

conflito com o pai poderia advir do facto de os pais se terem divorciado recentemente e esta viver com a mãe (dado recolhido com a educador cooperante).

Analisando a figura humana de cada personagem desenhada, a criança (R) realçou a mãe desenhando-a de maiores dimensões e com uma cabeça maior do que os outros. Deste modo e de acordo com Campos (2000, p. 105) a criança poderá estar a atribuir “maior autoridade social à mãe”.

Tendo em consideração a posição do desenho da criança (R), segundo Campos (2000, p. 39), pode-se dizer que a criança sugere alguns indícios de descontrolo e dependência. Esta característica pode estar relacionada com acções observadas no decorrer das intervenções, nomeadamente aquando de actividades de manta. Nesta situação, a criança em questão muitas vezes queria ir para o seu colo e quando contrariada queria bater-lhe.

A muita pressão que esta criança fez com o lápis no papel ao desenhar e o ter um traço forte, de acordo com Campos (2000, p. 41) revela que é uma criança tensa e tendencialmente com certa agressividade. Em muitas situações, nomeadamente no âmbito de actividades livres a criança (R), demonstrava alguma agressividade quando lhe eram retirados os brinquedos, ou quando era contrariada.

Quanto às cores, segundo Campos (2000, p. 109), o facto de estarem de forma desordenada sugere que a criança possa ter algum descontrolo.

## **2. O Fantoche “Dona Carochinha”**

Esta situação diz respeito a um momento de intervenção realizada no estágio do pré-escolar. Para esta intervenção tinha-se como objectivos introduzir os animais da quinta, suas características e sua utilidade para o Homem. Esta prática refere-se ao dia dezanove de Abril de 2010, no intervalo de tempo das nove horas e trinta minutos às dez horas. A escolha desta, deveu-se, sobretudo, ao facto de ter demonstrado alguma dificuldade no manuseamento do fantoche e em simultâneo controlar, incentivar e motivar o grupo e também por achar-se que a utilização de fantoches é muito benéfica para a aprendizagem.

### **Descrição das Situações Educativas**

No decorrer do diálogo de acolhimento, disse às crianças que iria aparecer uma amiga sua para lhe fazer uma visita. Após o acolhimento, a educadora cooperante, a meu pedido, vinda de fora da sala, veio dizer que estava uma senhora na entrada para

falar comigo. Assim, ausentei-me da sala de actividades e fui buscar a “minha amiga fantoche Dona Carochinha”.

Quando cheguei à sala, levava o fantoche da “Dona Carochinha” no colo e com uma mão por detrás da cabeça do fantoche mexia com a boca do fantoche e imitava uma voz de senhora. As crianças ficaram maravilhadas com o fantoche querendo tocá-lo. Entretanto, organizei o grupo e sentei-me na manta com este. Comecei a contar a história da “Dona Carochinha”, através do próprio fantoche. À medida que contava a história, mostrava imagens e questionava as crianças relativamente às imagens e ao conteúdo da estória e a própria “Dona Carochinha”, tornando o fantoche um outro elemento “vivo” integrante do grupo.

No decorrer da estória, as crianças por vezes faziam barulho, ou falavam uns com os outros. Ao tentar controlar o grupo, muitas vezes perdia o norte do fantoche, não o utilizando, fazendo com que as crianças perdessem o interesse e ficassem desatentas. Notou-se claramente uma falta de competências e o à vontade necessário para a manipulação de fantoches.

### **Análise e Reflexão das Situações Descritas**

A expressão dramática, segundo as OCEPE (1997:59), “ é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outro(s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais”. Para Sousa (2003b:31), a expressão dramática é

uma actividade lúdica, que é própria e natural da criança, surgindo espontaneamente e através da qual ela pode, livremente, expressar os seu mais íntimos sentimentos, dar ampla razão à sua imaginação criativa, desenvolver o seu raciocínio prático, desempenhar no faz-de-conta os mais diversos papéis sociais e usar o corpo nas mais diferentes qualidades de movimento.

Ter consciência de si e dos outros, conhecer e administrar mudanças, assim como aperceber-se da diversidade das relações interpessoais, são objectivos de uma educação sócio-afectiva, consequência de experiências vivenciadas no dia-a-dia, que, pelo jogo dramático, pode ser compreendida, activa e transformada (Aguilar, 2001, p. 19).

O jogo dramático implica “um encadeamento de acções, em que as crianças desempenham diferentes papéis, como por exemplo, a dramatização de histórias conhecidas ou inventadas que constituem ocasiões de desenvolvimento da imaginação e

da linguagem verbal e não verbal”. Este tipo de jogo, na perspectiva da Organização Curricular e Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico (2006, p. 77), permite “que os alunos desenvolvam progressivamente as possibilidades expressivas do corpo – unindo a intencionalidade do gesto e/ou a palavra, à expressão, de um sentimento, ideia, ou emoção”.

As OCEPE (1997, p. 60), para além do jogo dramático, abordam um outro tipo de jogo, o simbólico. Segundo estas orientações este jogo caracteriza-se pela expressão e comunicação através do próprio corpo. Este jogo do “faz-de-conta” permite a criança recriar experiência e situações da vida real e imaginária, utilizando objectos de forma livre, atribuindo-lhes diferentes significados. Assim, do que já foi exposto, entende-se então que o jogo dramático contempla dramatizações mais complexas relativamente ao jogo simbólico.

O “faz-de-conta” abordado anteriormente é uma actividade lúdica que a criança faz desde muito pequena, que se desenvolve dentro da sua imaginação, onde esta “faz-de-conta” ser uma outra pessoa, animal, ou até mesmo objecto a que dá movimento e vida (Sousa, 2003b, p. 16). O mesmo autor (ibidem, 2003, p. 17) realça que esta actividade normalmente é livre e espontânea. Neste sentido, a criança entrega-se a esta actividade lúdica para compreender o que a rodeia, mais do que para se divertir, entregando-se como forma de experimentar a vida (Aguilar, 2001, p. 21).

Sintetizando, partilhando da opinião de Sousa (2003b:39), este domínio permite a criança “desenvolver a sua personalidade”, “auto-educar-se” e “satisfazer algumas necessidades presentes mais fundamentais”, “expressão de sentimento”, “criatividade”, “ludismo”, “desempenho de papéis”, “evasão pela ficção” e “catarse, ab-reacção, compensação, sublimação”. No entanto, salienta-se que a maior parte destes pontos também são contemplados noutras expressões.

Os fantoches são uma actividade projectista (Aguilar, 2001, p. 50) que no domínio da expressão dramática facilita a expressão e comunicação através de “um outro”, servindo de igual modo de apoio à criação de diálogos, debates, histórias, etc (OCEPE, 1997, p. 60),. Segundo Costa e Baganha (1989, 37) o fantoche não é algo, mas alguém. Trata-se de um objecto inanimado que se torna alguém.

A utilização de fantoches na sala de actividades/aula tanto pode ser pelas crianças como pelos professores, sendo a segunda vertente a que tem relevância para a presente reflexão. Segundo Aguilar (2001, pp. 108-109) o professor pode utilizar o fantoche como

proposta interdisciplinar ou como meio do ensino aprendizagem de outras rubricas do programa. Neste sentido, o fantoche pode retratar uma personalidade histórica ou um elemento do meio físico e social. O fantoche pode ainda ser utilizado como contador de histórias, quer pelo professor, quer pelas crianças.

O fantoche apela à capacidade animista da criança, sendo esta mais afectiva do que cognitiva (Costa e Baganha, 1989, 40) e permite à criança “dar vida” às coisas. As mesmas autoras (*ibidem*, 1989, 46) dizem que “fazer viver” um fantoche é reconhecê-lo como um “outro” o que implica imaginá-lo como se vivesse de forma espontânea.

Criar um fantoche é mais do que construí-lo fisicamente. Este, para ser “alguém”, tem que fazer história, tem que ter um nome, uma personalidade, algo que para as autoras supracitadas (*ibidem*, 1989, 49) só é possível ser feito por um adulto.

A utilização do fantoche numa sala de actividades/aulas muda de acordo com o contexto, ou seja, quando fizer sentido, no entanto, como explica Costa e Baganha (1989, 71) é necessário que o educador/professor se sinta à vontade para o utilizar. Neste caso, terá de se sentir seguro e capaz de manipular correctamente o fantoche. Entenda-se este manipular não só no sentido manual, mas principalmente como interacção e relação fantoche-educador/professor e fantoche-crianças. Nesta intervenção, entende-se que não soube manipular o fantoche, pois muitas vezes não o utilizava correctamente, podendo, por exemplo, considerar ser o próprio fantoche a controlar o grupo fingindo que chorava porque os meninos estavam a fazer barulho, etc.

O aparecimento do fantoche na sala de actividades/aula não deve ser feito ao acaso. Deve, sim, ser apresentado às crianças como um conhecido, ou amigo, estabelecendo, desta forma, uma relação pessoal e supostamente real entre o fantoche e o educador/professor e, por sua vez, também com as crianças, como foi o caso da situação em análise.

Para Costa e Baganha (1989, 83), o fantoche não deve ser um transmissor de conhecimentos, ou de regras e valores. Não se partilha desta opinião, pois o fantoche por ser um “outro” e interagindo com a criança permitiu uma transmissão através de uma relação que é lúdica, mas que em simultâneo é pedagógica. Naturalmente entende-se que este não tem utilidade só para esta ideia anteriormente abordada, mas, pelo fascínio que provoca nas crianças, permitiu de uma forma lúdica e descontraída, no cerne da relação com o fantoche, abordar conceitos e conteúdos facilitando a aprendizagem dos mesmos. Mais uma vez salienta-se a capacidade pedagógica das actividades lúdicas.

### 3. A letra “a”

Para melhor percepção das realidades é necessário descrever as diferentes situações educativas inerentes à prática seleccionada para reflexão. As situações descritas dizem respeito à intervenção realizada na turma do 1º ano de escolaridade. Para esta intervenção tinha-se como objectivos abordar o grafema e o fonema “a”, no sentido de as crianças desenvolverem as competências: desenhar o grafema; identificar o grafema e fonema em palavras; ler e escrever palavras com a letra “a”. Esta prática refere-se ao dia vinte de Outubro de 2010, no intervalo de tempo das nove horas às dez horas e trinta minutos.

A escolha desta prática deveu-se, sobretudo ao facto de achar-se que esta intervenção, neste ano lectivo, ter sido, de certa forma, condicionada pela professora cooperante que sugeriu que se utilizasse o seu modelo de ensino da leitura e da escrita, o qual considera-se ser “demasiado tradicional”.

#### **Descrição das Situações Educativas**

Por volta das nove horas as crianças começaram a entrar na sala de aula, tiraram os casacos, penduraram-nos nos cabides e sentaram-se nas suas secretárias.

Iniciei a intervenção relembrando as regras da sala de aula e mencionei que teriam que respeitá-las como se ele fosse o professor titular da turma. Logo de seguida dei início ao diálogo sobre as actividades do dia anterior e sobre o que as crianças tinham feito depois da escola.

Após esse diálogo inicial, orientei a turma para uma manta que se encontrava na sala, sentei-me com eles e comecei a contar uma estória. Principiei por contar que no dia anterior estava a ir para casa quando decidi passar pelo “país das letras”. Lá tinha conhecido uma linda rainha chamada de rainha “A” que só utilizava os sons “AAAAAAA”. Esta rainha era casada com o rei U e tinha três filhos, a princesa “o”, a princesa “i” e o príncipe “e”. Quando os filhos se portavam mal a rainha ficava zangada e dizia “ÁÁÁÁÁÁ”, quando os filhos faziam algo de bom ela dizia “AAAAAAA”.

De seguida pedi aos alunos para imitarem a rainha “A” zangada, triste, alegre e orgulhosa e questionei-os se era o que diziam os seus pais quando estavam zangados, alegres, ou orgulhosos. Após este momento uma criança perguntou-me se era mesmo verdade o facto de ter ido ao “país das letras” e respondi-lhe que sim e continuei a

história dizendo que a rainha era muito gorda e que tinha um “arco” para fazer ginástica e ajudá-la a emagrecer.

Após o conto da estória questionei as crianças sobre o que tinha acontecido, então, naquela sua viagem ao “pais das letras” e várias começaram a falar em simultâneo. Relembrei as regras da sala de aula e cada criança, uma por uma, foi contando uma parte da história e em sequência.

Posteriormente, orientei as crianças para voltarem ao seu lugar e questionei-as sobre o nome da rainha. Os alunos responderam em unívoco que a Rainha se chamava “A” e um destes referiu que iam aprender a letra “a”. Então, perguntei se sabiam como era a letra “a” e uma das crianças respondeu “ é só fazer uma bolinha e depois uma perninha”. Com esta resposta desenhei uma letra “a” minúscula, manuscrita e de impressa, de grandes dimensões e explicou como deveria ser “desenhada”. Cada criança, no seu lugar, desenhou com o dedo a letra em questão. De seguida e por ordem da direita para a esquerda, seguindo a disposição da sala, cada criança foi ao quadro passar com o dedo na letra “a” manuscrita que já desenhada e com o giz desenharam três vezes o grafema “a” numa linha. À medida que iam desenhando os grafemas, ia corrigindo-os sempre que necessário, o tamanho da letra, a posição da letra em relação à linha ou como deveria ser desenhado o grafema do seu início até à sua finalização.

Quando todos acabaram de desenhar o grafema “a” no quadro, expliquei que a letra “a” podia ter sons diferentes e perguntei às crianças que palavras estes conheciam com o som “á” ou “a”. Todos levantaram o dedo e à minha ordem cada uma das crianças mencionou uma palavra. À medida que iam dizendo as palavras, registei-as no quadro. As palavras ditas foram “banana”, “lápiz”, “lapiseira”, “águia”, “caderno”, “bola”, “azul”, “ananás”, “papagaio”, “escola”, “borracha”, “arco”, “Benfica”, “Érica”, “Ana”, “Catarina”, “princesa”, “rainha” e “mar”. Depois de escrever todas as palavras, li cada uma delas em grande grupo e batendo palmas as crianças realizaram a divisão silábica de cada palavra. Posteriormente as crianças, uma por uma, foram assinalar em cada uma das palavras todos os grafemas “a” existentes.

Por fim distribuí os cadernos de Língua Portuguesa por cada uma das crianças onde cada criança realizou exercícios de treino do grafema “a”, de identificação do grafema em palavras, assim como cópia de palavras e frases com a letra “a”. Após a distribuição dos cadernos, expliquei um exercício de cada vez e, à medida que as crianças realizavam os exercícios, ia circulando pela sala e dando o *feedback* às crianças, quando necessário. Assim que algum aluno tinha dúvidas levantava o dedo e

eram esclarecidas. Verifiquei que a turma, no geral, conseguiu desenhar com muita facilidade o grafema “a”, mas, no entanto, ainda não conseguiam ler palavras simples, com excepção de três crianças que já liam com alguma fluidez.

Por fim orientei as crianças para formarem uma fila para irem para o recreio.

### **Análise e Reflexão das Situações Descritas**

Partindo da descrição realizada anteriormente, dar-se-á maior foco à temática do ensino da leitura e da escrita, nomeadamente ao modelo e metodologias utilizadas e à sua influência nas aprendizagens das crianças.

Em primeiro lugar é necessário clarificar que a introdução da leitura e da escrita são domínios que são trabalhados em simultâneo e paralelamente. Segundo Lerroy-Boussion (1968, p.3,4) e Bloomfield (citado por Harris & Hodges, 1983, p. 264, cit. em Viana e Teixeira, 2002, p. 11) a leitura é um processo de reconstrução de um enunciado verbal, descodificando símbolos que correspondem aos sons produzidos pela linguagem oral. Por sua vez, de acordo com Carrol (1964, cit. em Viana e Teixeira, 2002, p. 11), ler significa ter compreensão do código escrito de uma forma análoga à que se tem da oralidade. Outros autores segundo Viana e Teixeira (2002, p. 12) consideram a leitura como um processo *multifacetado e multidimensional*.

A leitura de acordo com os autores supracitados (Viana e Teixeira, 2002, p. 12), é uma actividade formativa na medida em que se trata de

um processo de desenvolvimento, não um fim em si própria, mas um meio para atingir um fim: a formação da criança. Assim, o acto de ler deverá ser definido de uma forma ampla e completa, tendo em conta os objectos gerais do acto pedagógico.

É neste sentido que o processo de leitura e também o da escrita, deve ser abordado, como um processo gradual de evolução e não um objectivo final de aprendizagem, como foi no caso da intervenção referenciada. Segundo a professora cooperante, as crianças tinham que aprender aquela letra naquela semana, pois tinham mais letras para aprender. Partindo da ideia do autor citado anteriormente, considera-se que as crianças necessitam de ter mais tempo para poder assimilar e acomodar-se ao conhecimento que lhes é transmitido. Tanto a leitura como a escrita deverão ser consideradas como um processo a ser desenvolvido constantemente e gradualmente.

Analisando a prática no geral, ler uma história, apresentar uma letra, desenhar o grafema, identificar palavras com o fonema e seleccionar grafemas nas palavras ditas

enquadra-se num ensino dito “tradicional” e de pouco carácter lúdico. Este método de ensino da leitura e da escrita, também chamado de sintético, dá, de acordo com Viana e Teixeira (2002, p.94), todo seu destaque à letra (fonema/grafema), partindo desta para a sílaba (juntando letras), passando para a palavra (juntando sílabas), até chegar à construção e leitura de frases simples, posteriormente atingindo a produção e leitura de frases mais complexas e textos.

De acordo com Carrol (1987, cit. em Viana e Teixeira, 2002, p. 52, 53), as crianças terão que apropriar-se das seguintes competências:

- 1- Adquirir e dominar a língua em que se vai aprender a ler;
- 2- Aprender a segmentar as palavras faladas nos sons que as compõe;
- 3- Aprender a reconhecer e a discriminar as letras do alfabeto nas suas várias formas de apresentação gráfica;
- 4- Aprender o princípio de orientação esquerda/direita, quer na exploração da palavra escrita isolada, quer no continuum do texto;
- 5- Aprender que há padrões com grande regularidade de correspondência letra/som e aprender a usar estes padrões no reconhecimento das palavras que já conhece na linguagem oral, e na pronúncia das palavras que já conhece na linguagem oral, e na pronúncia de palavras familiares;
- 6- Aprender a reconhecer palavras impressas, servindo-se de todas as pistas que possam ajudar: a configuração global, as letras que as compõe, os sons representados por estas letras e/ou o significado sugerido pelo contexto;
- 7- Aprender que as palavras impressas são transcrições das palavras faladas, e têm significados idênticos aos das palavras faladas. Ao descodificar uma mensagem escrita no seu equivalente falado, a criança tem de ser capaz de apreender o seu significado;
- 8- Aprender a raciocinar e a pensar sobre o que lê, dentro dos limites das suas capacidades e da sua experiência.

Apesar de estas considerações não apontarem para a produção da letra, existiram actividades paralelas que permitiram trabalha-las. No entanto, não existe um grande consenso entre os diferentes autores, sobre a sequencialização do trabalho destas competências (Viana e Teixeira, 2002, p. 11), reflectindo sobre as situações de aprendizagem proporcionadas às crianças, julga-se que estas conseguiram trabalhá-las na sua maioria, no entanto, no que concerne às competências quatro e oito considera-se que não foram contempladas na medida em que as crianças só aprenderam a identificar

a letra e a “ler” palavras com as letras que já tinham aprendido até ao dia da intervenção, nomeadamente a letra “u”, “o”, “i”, “e” e os ditongos “ui” e “iu”.

A utilização deste método nesta prática (também sugerido pela professora cooperante), na opinião de Papalia, Olds e Feldam (2001, p. 444), dificulta a aprendizagem “natural” da leitura e da escrita na medida em que não é enfatizada a finalidade da linguagem escrita, pois, como refere Viana e Teixeira (2002:85), “Na prática vemos que, frequentemente, as crianças são formalmente iniciadas na leitura sem fazerem a mínima ideia do que a leitura é ou qual a sua utilidade” e constatou-se que essencialmente as crianças eram capazes de descodificar e não de compreender.

Nesta intervenção verificou-se que as crianças já sabiam escrever e ler o seu nome, mas no entanto este facto foi ignorado, procedeu-se como não tivessem conhecimentos prévios. As crianças para além dos seus nomes sabiam identificar nela determinados grafemas e fonemas. Esta aprendizagem de sons isolados e de sílabas baseada na memorização e treino produz um conhecimento fragmentado, em detrimento de um conhecimento global e mais abrangente. Numa prática futura hipotética tentar-se-ia partir de palavras que as crianças já conhecessem e através destas chegar até aos fonemas e grafemas, como refere Marques (1997:20)

O momento em que a criança começa a compreender que uma palavra é um conjunto de letras com sentido e que a pode decompor nos seus elementos é resultado de muitas centenas de interacções com a escrita e pressupõe a capacidade para estabelecer relações entre o que se lê em voz alta e o que está escrito.

Considera-se que os conhecimentos que as crianças já trazem de casa e do pré-escolar devem ser o mote para uma prática lectiva do ensino da leitura e da escrita, sendo a criança o centro desta aprendizagem, pois, como refere Viana e Teixeira (2002, p. 99), uma prática pedagógica torna-se activa, quando é necessário a capacidade de observação da criança, tomando como ponto de partida os interesses desta.

Relativamente ao texto/estória utilizado e imposto pela professora cooperante, considera-se que este não era o mais adequado, na medida em que as crianças não se identificavam com ele. Não havia palavras diferentes com o fonema “a” nem relação com a letra a trabalhar e era fora do contexto das crianças. Para Viana e Teixeira (2002, p. 122), o conto de estórias é um momento afectivo privilegiado que permite o surgimento de atitudes de leitura, no entanto, ainda segundo os mesmos autores (2002, p. 11), é necessário ponderar que tipo de estória é utilizado, como esta é apresentada e

qual o seu significado para as crianças. Entende-se, ainda, que o modo como o conto da estória é realizado poderá ser diversificado, sendo de uma forma mais prazerosa e lúdica para a criança, não cingindo-se ao simples ler.

No que concerne à acção como professor, considera-se que toda a acção educativa esteve inteiramente centrada em mim, sendo o ensino exclusivamente directivo, apesar de se ter tentado, em alguns momentos, proporcionar um questionamento e uma participação mais activa por parte das crianças e até mesmo proporcionar momentos mais lúdicos. Partilhando da opinião Viana e Teixeira (2002, p. 98), considera-se que a criança deve ser o principal originador da sua aprendizagem, descobrindo por si próprio e não sendo um mero receptor passivo dos conteúdos organizados pelo professor. Para Papalia, Olds e Feldam (2001, p. 444) esta metodologia de trabalho enquadra-se no método global de ensino da leitura e da escrita. Segundo a ideologia desta metodologia, de acordo com Viana e Teixeira (2002, p. 99), “O ensino é orientado de forma a suscitar a descoberta das letras pela criança, a partir da comparação com outras palavras. Consequentemente, a criança faz constantemente análises e sínteses (para descobrir a letra, para formar as sílabas, etc.)”. No meu entender dever-se-á motivar a criança a tomar iniciativa na sua aprendizagem, por exemplo, trazendo a criança um texto/estória de que goste, deixa-la explorar através de fantoches, desenhos, etc.

Para os defensores do método global, de acordo com Papalia, Olds e Feldam (2001, p. 444), as crianças aprendem a ler e a escrever melhor e terão mais prazer na aprendizagem se perceberem que a leitura e a escrita são formas de obter informação e exprimir sentimentos e ideias. Desta forma é imperativo que a criança perceba o sentido global da leitura e da escrita, é necessário que esta perceba a finalidade e utilidade de saber ler e escrever.

Entende-se que dever-se-ia ter facultado um texto, ou frases, com sentido para as crianças, associando a imagens, em que estas, após uma leitura inicial minha, tentassem lê-las, ainda que de uma forma superficial, tentando adivinhar algumas palavras e o seu significado. Com esta estratégia importaria, essencialmente, que o produto final tivesse sentido e não o ler correctamente, ou soletrar as palavras. Segundo Papalia, Olds e Feldam (2001:444)

O método global parece ser mais eficaz ao nível dos programas de preparação para a leitura no jardim-de-infância e primeiro ano de escolaridade, que estabelecem a base conceptual da leitura

e para as formas e funções da escrita, do que ao nível formal da leitura no primeiro ano de escolaridade.

A citação anterior evidencia fragilidades na metodologia escolhida, na medida em que não proporciona uma aprendizagem formal no primeiro ano de escolaridade.

Como forma de desenvolvimento de operações de análise e de síntese da leitura e da escrita, poder-se-ia então, partir da estratégia anteriormente mencionada, ou seja, partir de textos/frases associadas as imagens deixando a criança “ler” e tentar descodificar o significado das diversas palavras e partir destas para uma aprendizagem de sílabas e posteriormente passar ao trabalho da letra (grafema e fonema). Este trabalho ascendente e descendente da leitura e escrita, segundo (Viana e Teixeira, 2002, p. 100), permite à criança identificar palavras, fazer análises gramaticais que lhe permitam compreender os textos e as frases, assim como possibilita que a criança adivinhe o significado e o sentido global.

A perspectiva de ensino-aprendizagem anteriormente mencionada evidencia uma abordagem de conciliação entre as metodologias sintética e global. Desta forma considera-se que a melhor abordagem e a mais eficaz para o ensino da leitura e da escrita é a de uma metodologia mista, em que o processo é dinamizado usando o texto, as frases, as palavras, as sílabas e as letras. No entanto, salienta-se que, de acordo com as características de cada criança, dever-se-á contemplar o método mais adequado, pois, para determinadas crianças alguns modelos poderão ser um forte obstáculo à aprendizagem.

#### ***4. O Senhor Carpinteiro***

A escolha destas situações deveu-se ao facto de ter sido abordada a resolução de problemas no decorrer do estágio de diversas formas e terem sido estas as que proporcionaram mais dinamismo, participação e interesse nos alunos.

#### **Descrição das Situações Educativas**

Esta actividade foi iniciada com um diálogo sobre os confrontos entre Espanha e Portugal, correlacionando com a História de Portugal que tinha sido trabalhada no dia anterior. Remeti depois o confronto entre estes dois países, para uma situação actual, ao nível do futebol, na qual Portugal tinha ganho. Com esta abordagem gerou-se um diálogo sobre o jogo e assim aproveitei para lançar um problema dizendo que os jogadores tinham percorrido as linhas do campo de futebol no final do jogo agradecendo

ao público, e problematizando sobre quantos metros estes tinham andado. Pretendia assim, que as crianças calculassem o perímetro do retângulo do campo de futebol. Para isso fez-se um esquema do campo de futebol e registou-se as medidas de cada lado do campo. Houve então um diálogo sobre as possibilidades de resolução de problemas, no qual as crianças R e J, alunos com maiores dificuldades e que demonstraram muito desinteresse na resolução de problemas em outras situações, nomeadamente em fichas de trabalho e no trabalho de grupo com materiais manipuláveis, mostraram um grande empenho e interesse na resolução deste problema.

No dia seguinte, lancei outro problema para a turma dizendo que tinha falado com o carpinteiro e que queria mudar o rodapé da sala de aula. Assim era necessário saber a quantidade de rodapé que o carpinteiro teria que fazer. Uma vez mais o R e o J participaram activamente fazendo as medições, problematizando diversas situações tais como o facto de a porta não levar rodapé e não se poder contar com esta medida, ou o facto de haver colunas nas paredes que eram salientes e que tinham que ser contabilizadas, ou até mesmo nas transformações das medidas que foram necessárias fazer.

Nestas duas situações foi-se orientando e problematizando sempre que necessário, incentivando ao pensamento e à resolução do problema.

### **Análise e Reflexão Das Situações Descritas**

De acordo com a Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo (2006, p. 163), o educador/professor tem a tarefa fundamental obrigatória de conseguir que as crianças aprendam a gostar da matemática. Naturalmente que esta é uma tarefa difícil mas exequível através da actividade lúdica. Cabe a este organizar formas de concretizar o programa usando a influência e importância que o ludismo tem no desenvolvimento da criança.

Para Damas, Oliveira, Nunes e Silva (2010:7), não é fácil desenvolver um ensino que os alunos se sintam realmente motivados para a aprendizagem. Neste sentido é necessário desenvolver “actividades dinâmicas, como se de um jogo se tratasse, os alunos nem se apercebem de que estão a adquirir conhecimentos”. Deve-se, portanto, tornar a matemática divertida na medida em que as crianças se entusiasmam, reflectam, discutam e que desta forma acabem por alcançar um sentimento de conquista, pois como refere a Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo (2006, p. 163) “Só assim

a Matemática se tornará aliciante e poderão as crianças continuar activas, questionadoras e imaginativas como é da sua natureza”.

Seguindo esta linha de pensamento e partindo da situação descrita, Damas *et al.* (2010:7) realçam a importância de se partir do real, da observação, da experimentação, onde são levantadas questões e onde a criança vai envolver-se na descoberta e na discussão matemática, pois “o prazer de **fazer** leva os alunos a envolverem-se na sua própria aprendizagem”.

Para Lopes, Bernardes, Loureiro, Varandas, Oliveira, Delgado, Bastos e Graça (1996, p. 23), as vantagens de se realizar actividades matemáticas lúdicas são: a capacidade de motivação em relação a outras actividades menos gratificantes; a abordagem informal e intuitiva de conhecimentos matemáticos considerados demasiado abstractos; o respeito pelo ritmo individual de cada criança; a visualização do erro por parte da criança como algo mais positivo e natural, no sentido de reflexão e auto-educação; o sentimento, pelas crianças, de que o sucesso é alcançável; e a ineracção e relação entre as crianças. Ainda neste âmbito acrescenta-se a estas vantagens o facto de estas actividades matemáticas adequadas ao ludismo promoverem possibilidades de trabalho cooperativo, auto estima, autonomia, capacidade de comunicação e diálogo e espírito de equipa.

Com a matemática divertida é possível a criança tomar consciência dos seus progressos de pensamento e raciocínio matemático, capacidade essencial para a resolução de problemas. O jogo matemático “é um tipo de actividade que implica raciocínio, estratégias e reflexões constantes (...). A Prática de jogos que envolvam conteúdos programáticos poderá ser desenvolvida como prova de avaliação de conhecimentos adquiridos e consolidação dos mesmos.” (Damas *et al.*, 2010:37).

Existem três grandes finalidades propostas para o ensino da Matemática no 1º Ciclo, segundo a Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo (2006, p. 163), desenvolver a capacidade de raciocínio, comunicação e resolução de problemas. Vale e Pimentel (2004, p. 7) reforçam esta ideia dizendo que se deve desenvolver nas crianças capacidades para usar a matemática no dia-a-dia.

Como se constatou através das situações expostas, a resolução de problemas é uma actividade que se quer lúdica, mas que potencie o desenvolvimento do raciocínio e comunicação, onde a criança é o sujeito activo da sua aprendizagem, dando-lhe oportunidade de “construir novas noções como resposta às interrogações levantadas (exploração e descoberta de novos conceitos), quer incentivando-o a utilizar as

aquisições feitas e a testar a sua eficácia” (Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo, 2006:164). A mesma ideia é partilhada por Lopes *et al* (1996:7) que expõem a resolução de problemas como uma “actividade que envolve recurso sistemático às capacidades básicas de pensamento” sendo que, durante a resolução a criança tem possibilidade de as adquirir e desenvolver.

Deve-se assim com problemas reais e lúdicos fugir à memorização e ao mero exercício mecânico de conteúdos, pois aqueles permitem a utilização de conhecimentos e técnicas (Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo, 2006:168) e a aprendizagem de novas ideias e capacidades matemáticas (Vale & Pimentel, 2004, p. 7).

Um problema é algo de difícil definição, pois tem conotações diferentes de pessoa para pessoa (Lopes *et al.*, 1997, p. 8). Para o senso comum, segundo Vale e Pimentel (2004:11), a resolução de problemas “é um processo através do qual o individuo ou grupo de indivíduos identifica e descobre meios eficazes para resolver conflitos com os quais de confronto no dia-a-dia”. Desta forma entende-se problema como algo que não se consegue dar resposta, ou resolver naquele determinado instante, sendo necessários outros conhecimentos para o fazer. Por sua vez a resolução de problemas é “o conjunto de acções tomadas para resolver a situação” (Vale & Pimentel, 2004:12).

As mesmas autoras supracitadas (*Ibidem*, 2004, pp. 10-11) entendem que resolver problemas deverá ser entendido sob três perspectivas, como processo, como finalidade e como método de ensino. A primeira perspectiva é quando se quer que os alunos adquiram estratégias de resolução, tornando-os cada vez mais capazes de solucionar problemas. A segunda é quando se dá maior relevo a aspectos matemáticos como questionar, investigar, explorar, descobrir raciocínios. A terceira perspectiva é quando se pretende introduzir conceitos envolvendo exploração e descoberta.

Segundo Pólya (1977, cit. em Matos e Serrazina, 1996, p. 144), existem quatro fases de resolução de problemas, a compreensão do problema, a concepção de um plano, a execução deste plano e a reflexão sobre o que foi feito.

Independentemente de tudo o que já foi referido, as situações problemáticas deverão apresentar questões interessantes para resolver, que constituem verdadeiros problemas ajustados à idade da criança e que sejam práticos interligando a vida da criança na escola com a realidade (Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo, 2006:168).

Para existir êxito na resolução de um problema prático e lúdico, não basta ter conhecimentos matemáticos e de estratégias de resolução de problemas. Neste sentido, o professor deve ser numa primeira fase um modelo e depois um “orientador do processo e desbloqueador de situações de impasse”(Lopes *et al.*, 1997:19), no entanto ressalve-se que nem sempre é deste modo, podendo variar conforme o método adoptado. Como modelo ele deverá ir pensando alto ao longo do processo de resolução de problemas, seguindo todas as etapas do processo, justificando e reflectindo com os alunos. Como orientador “acolhe as respostas, pergunta «porquê», lança pistas, aproveita o erro para formular novas perguntas e pede estimativas antes de ser encontrada a solução. Competirá ainda ao professor estimular a partilha das diversas estratégias para a obtenção de um resultado se na sua busca foram percorridos caminhos diferentes.” (Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo, 2006:168). Neste sentido, entende-se que a acção do professor irá condicionar, ou facilitar o envolvimento do aluno na resolução das diversas situações, pois, como refere Arends (1995:117), “ensinar é, por definição, uma tentativa de influenciar o comportamento e aprendizagem dos alunos”.

A aprendizagem em resolução de problemas é uma actividade intelectualmente complexa (Vale & Pimentel, 2004, p. 15), pois implica uma série de procedimentos e conhecimentos que têm que estar bem apreendidos. Neste sentido, importa referir algumas dificuldades mais comuns a ter em consideração aquando da resolução de problemas, segundo as autoras supracitadas (*Ibidem*, 2004, p. 16). Estas são: o pensar que o problema tem sempre solução e só uma solução; o pensar que o problema deve ser resolvido em poucos minutos; e o perceber e compreender bem o problema. Estas dificuldades poderão desmotivar o aluno para a resolução das situações, podendo mesmo desistir da aprendizagem. De forma a colmatar ou diminuir estas dificuldades, devem ser proporcionadas actividades problemáticas, como já se referiu, práticas e concretas, sendo estas realizadas num ambiente que ao mesmo tempo desafiem os mais capazes e suscitem interesse aos menos capazes (Arends, 1995, p. 122).

Sendo a resolução de situações problemáticas algo complexo, como se viu nestas situações, é necessário o educador/professor proporcionar motivação extrínseca, através de actividades problemáticas lúdicas e práticas, que se caracterizam por criarem uma ambiência motivadora e incentivadora para a aprendizagem.

## Conclusão Final

---

A formação de educadores/professores consiste num processo de construção da sua própria identidade, baseado em conhecimentos multidimensionais e dotado de relações sociais, experiências e aprendizagens surgidas nos contextos em que vai decorrendo a actividade profissional.

O estágio foi uma fase crucial para o desenvolvimento profissional, pois envolveu mobilização e aprendizagem de competências de análise e reflexão de saberes relativos à intencionalidade educativa e suas respectivas fases. Este momento de prática educativa permitiu ter um confronto diário com situações complexas, que exigiram respostas imediatas, potenciando, desta forma, a aquisição de novas aprendizagens e concepções sobre a escola, educação, o currículo, as crianças e sobre a própria profissão de educador/professor. Neste sentido, pode-se dizer que este processo de formação inicial constituiu-se como um momento que permitiu encontrar o sentido da profissão, determinando o desenvolvimento de uma imagem mais realista e ajustada do ser educador/professor.

O processo de planificar permitiu realizar escolhas pedagógicas que determinaram a acção educativa. Estas planificações tiveram como suporte as avaliações realizadas antes, durante e a após cada intervenção. Neste sentido, foi possível planificar, tendo como ponto de partida, para cada intervenção, aquilo que as crianças, naquele momento, apresentavam a nível do conhecimento, compreensão, competências e atitudes. Tendo este conhecimento, foi possível, ajustar, em muitas situações, as estratégias e metodologias, às necessidades das crianças.

Ainda, em relação à planificação, verificou-se que teve orientações diferentes, em função do ponto de partida, havendo actividades que surgiram do contexto das crianças e outras que se iniciaram tendo em conta os objectivos pretendidos. Apesar das planificações terem sido realizadas com competências, entende-se que não seguiram a orientação de competência-actividade, mas sim, normalmente, o inverso.

A avaliação realizada no processo de estágio foi essencial para conhecer a criança, mas também para perceber até que ponto a acção estava a ter influência no processo de aprendizagem dos alunos. Permitiu influenciar a planificação e adequar a acção. Os instrumentos utilizados cingiram-se a entrevistas e questionários orais, a registos de incidentes críticos, grelhas de observação, fichas de trabalho escrita e os

registros das próprias crianças. Entende-se que dever-se-ia ter diversificado mais os instrumentos de forma a conhecer todos os domínios da aprendizagem da criança.

As reflexões realizadas foram de extrema importância uma vez que permitiram haver distanciamento da acção, consentindo continuamente reformular as práticas. No entanto, entende-se que as reflexões realizadas no decorrer dos estágios centraram-se principalmente na acção como educador/professor, justificando a prevalência das preocupações interpessoais no decorrer do estágio. Ressalva-se ainda, que se tentou reflectir também sobre as metodologias e estratégias utilizadas.

As práticas pedagógicas foram percebidas como momentos de ansiedade, de angústia, onde se vivenciaram sentimentos de receio, dúvida e incerteza, em que prevaleceram diversas preocupações. Verificou-se que no decorrer das diversas intervenções do estágio no pré-escolar as preocupações permutaram entre as interpessoais, as situações de ensino e as crianças e suas necessidades. Por sua vez, no decorrer das intervenções do estágio do 1º Ciclo do Ensino Básico a predominância das preocupações foram essencialmente as interpessoais, apesar de terem existido intenções diversas em relação às situações de ensino e em relação às necessidades das próprias crianças.

A elaboração do presente relatório revelou-se ser de muita importância, pois permitiu analisar e reflectir sobre temáticas gerais e transversais aos estágios realizados no pré-escolar e no 1º ciclo do Ensino Básico. Possibilitou, ainda, realizar um estudo de aprofundamento da Expressão e Educação Físico-Motora como instrumento didáctico-pedagógico no desenvolvimento de aprendizagens significativas. Como forma complementar entendeu-se ainda incluir reflexões sobre outras actividades realizadas no decorrer dos estágios que estiveram interligadas com a actividade lúdica.

O objectivo principal deste aprofundamento consistiu em perceber em que medida a utilização da área da Expressão e Educação Físico-Motora como recurso para a transmissão e consolidação de aprendizagens de outras áreas/domínios influenciaria a aprendizagem de conteúdos/conceitos. As diversas situações descritas na implementação dos jogos apresentados, permitiram verificar que os jogos de movimento educativo utilizados de uma forma interdisciplinar, tiveram influência na aprendizagem dos conteúdos de outras áreas/domínios do currículo, ora pela simples participação e repetição do jogo, ora pela influência dos participantes nos jogos.

A actividade lúdica, ou a falta dela, analisada nas diferentes actividades/situações, permitiu, perceber a sua grande utilidade no ensino-

aprendizagem, servindo esta de variável motivadora e impulsionadora da aquisição e desenvolvimento de competências.

Este facto vem demonstrar a importância de se proporcionar actividades deste género, que apesar de implicarem um maior esforço na sua preparação, gestão e avaliação global, promovem uma maior integração, motivação e participação da criança pois, indo para além do carácter lúdico, prazeroso, acabando por trabalhar e aplicar conhecimentos, assim como, competências essenciais para o seu desenvolvimento integral.

O processo de ensino-aprendizagem é complexo e requer que o educador/professor pondere todas as opções metodológicas tendo em consideração o grupo de alunos que possui. A escolha de um método orientador da acção é de extrema importância na medida em que as opções efectuadas têm um papel fundamental no desempenho das crianças. Ao professor cabe a função de proporcionar momentos de aprendizagem em que a criança desenvolva as competências necessárias para uma vida futura.

A nós, futuros professores, cabe ainda a tarefa de reflectir constantemente sobre a nossa acção, analisando-a de forma a ser, ou não, reformulada e a proporcionar momentos de aprendizagem efectiva às crianças.

## Referências Bibliográficas

---

- Alarcão, I. *et al.* (S/d). *A Formação de Professores no Portugal de Hoje* – documento de Trabalho do CRUP – Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas.
- Araújo, M. (2008). *Transição do Ensino Superior para o Mundo de Trabalho: Contributos do estágio para a formação e integração sócio-profissional dos Educadores de Infância*. (Tese de Mestrado em Supervisão Pedagógica especialização em educação de infância). Departamento de Ciências da Educação. Universidade dos Açores.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Amadora. MacGraw-Hill.
- Azevedo, J. (1994). *Avenidas de Liberdade. Reflexões sobre política educativa*. Lisboa. ASA.
- Balancho, M. & Coelho, F. (2005). *Motivar os Alunos- criatividade na Relação Pedagógica: Conceitos e Práticas*. Lisboa. Texto Editores.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa. Gradiva.
- Campos, D. (2000). *O Teste do Desenho como instrumento Diagnóstico da Personalidade*. Petrópolis. Editora Vozes.
- Cardoso, C. e Valsassina M. (1988). *Arte Infantil – Linguagem Plástica*. Lisboa. Editorial Presença.
- Carvalho, J., Barros, P. e Pereira, M. (2009), *O Lúdico Como Uma Possibilidade De Intervenção Ao Bullying E Formação Da Criança Na Escola*, IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 26 a 29 de Outubro. PUCPR.
- Condessa, I. (2006). Os Ambientes Facilitadores de Aprendizagem Na Educação Física Infantil. In. Cinergis (Revista Do Departamento de Educação Física e Saude da Universidade de Santa Cruz do Sul), vol. 7, nº 2 (Jan/Jun), pp. 9-28, Santa Cruz do Sul: UNISC (ISBN 1519-2512)
- Condessa, I. (2009). A Educação Física na Infância. Aprender: a brincar e a praticar. In I. Condessa (Org.). *(Re)aprender a brincar – Da especificidade à diversidade* (pp. 37-49). Ponta Delgada. Nova Gráfica.
- Condessa, I., Rego, I. e Caldeira, S. (2003), *A Indisciplina Nas Aulas De Educação Física – Crenças De Professores E De Alunos, Um Estudo Nas*

*Escolas Dos Açores*. Ponta Delgada. Direcção Regional de Educação Física e Desporto da Região Autónoma dos Açores. Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores

- Costa, I. e Baganha, F. (1989). *O Fantoche que ajuda a crescer*. Rio Tinto. Edições ASA.
- Cunha, N. (1988). *Brinquedo, desafio e descoberta*. Rio de Janeiro: FAE-MEC.
- Damas, E., Oliveira, V., Nunes, R. e Silva, L. (2010). *Alicerces da Matemática – Guia Prático para Professores e Educadores*. Porto. Areal Editores.
- Direcção Regional da Educação (2008), *Educação Pré-Escolar e Avaliação*. Tipografia Moderna.
- Ferland, F. (2006). *Vamos Brincar? Na infância e ao longo da vida*. Lisboa. Climepsi.
- Ferreira, V. (2006). *Educação Física, Interdisciplinaridade e Inclusão*. Rio de Janeiro. Sprint.
- Figueiredo, M. (2002). *Concepções sobre o Processo de “Aprender a Ensinar” de Formandos de uma Licenciatura em Educação de Infância: Um estudo fenomenográfico*. Dissertação de Mestrado em Educação. Ponta Delgada. Universidade dos Açores.
- Fisher, J. (2005). A Relação entre Planeamento e a Avaliação. In.I. Blatchford (Cord.). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a educação da Infância*. Lisboa. Texto Editores, pp. 21-40;
- Formosinho, J. (2000). *A profissional idade específica da educação de infância e os estilos de interacção adulto/criança*. In *Infância e Educação – Investigação e Práticas*, Revista do GEDEI nº 1. Porto: GEDEI.
- Formosinho, J. & Niza, S. (2001). *Iniciação à prática profissional: a prática pedagógica na formação inicial de professores. Projecto de recomendação*. Lisboa INAFOP.
- Formosinho, J. (1991). *Modelos Organizacionais de Formação Contínua de Professores*. In: *Formação Contínua de Professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 237-257
- Formosinho, J. (2002a). *Em direcção a um modelo ecológico de supervisão de educadores: uma investigação na formação de educadores de infância*. In J.

Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I: da sala à escola* (pp. 94-120). Porto: Porto Editora.

- Formosinho, J. (2002b). *A supervisão Pedagógica da Formação Inicial de Professores no Âmbito de uma Comunidade Prática*. In *Infância e Educação – Investigação e Práticas*, Revista do GEDEI nº 4. Porto: GEDEI.
- Formosinho, J. (1998). A contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto Infância. In J. Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 51-85). Porto. Porto Editora.
- Forte, A. (2005). *Formação Continua: contributos para o desenvolvimento profissional e para a (re)construção da(s) identidade(s) dos professores do 1.º CEB*. (Tese de Mestrado em educação: área de Especialização em Desenvolvimento Curricular). Instituto de educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- Fourez G. (2008). *Abordagens Didácticas da Interdisciplinaridade*. Lisboa. Instituto Piaget.
- Gallahue, D. (2002). Desenvolvimento Motor e Aquisição da Competência Motora Na Educação da Infância. In B. Spodek (Org.), *Manual de Investigação Em Educação de Infância* (pp. 49-84). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hadji, C. (2003). *A avaliação Regras do Jogo*. Porto. Porto Editora.
- Leite, C. & Fernandes, P., (2002), *Avaliação das aprendizagens dos alunos. Novos contextos, novas práticas* (2.º Ed.). Porto: Edições Asa.
- Lemos, V. (1993). *O Critério do Sucesso Técnicas De Avaliação Da Aprendizagem*. Lisboa. Texto Editora.
- Lopes, A., Bernardes, A., Loureiro, C., Varandas, J., oliveira, M., Delgado, M., Bastos, R. e Graça, T. (1996). *Actividades Matemáticas na sala de Aula*. Lisboa. Texto Editora.
- Luquet, G. (1969). *O Desenho Infantil*. Porto. Livraria Civilização.
- Marcelo, C. (1999). *Formação de Professores – Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Marques, R. (1997). *Ensinar a Ler, Aprender a ler*. Lisboa. Texto Editora;
- Marques, R. (1997a) . *Professores, Famílias e Projecto Educativo*. Porto. ASA.
- Marques, R. (1997b). *A escola e os pais como colaborar*. Lisboa. Texto Editora.

- Matos, J. e Serrazina, M. (1996). *Didáctica da Matemática*. Lisboa. Universidade Aberta.
- Ministério da Educação. *Organização Curricular e Programa do Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação/ Departamento de Educação Básica (1997), *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Neto, C. (2009). Brincar um contexto para a criança se desenvolver e aprender?. In I. Condessa (Org.). *(Re)aprender a brincar – Da especificidade à diversidade* (pp. 19-32). Ponta Delgada. Nova Gráfica.
- Nova, E. (2001), *Avaliação dos Alunos – Problemas e Soluções*, Lisboa: Texto Editora.
- Nunes, J. (2000). *O professor e a acção reflexiva*. Porto.ASA.
- Pais, A. & Monteiro, M. (2002). *Avaliação uma pratica diária*. Lisboa. Presença.
- Palma, M. (2008), *O Desenvolvimento de Habilidades Motoras e o Engajamento de Crianças Pré-Escolares em Diferentes Contextos de Jogo* (Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, ramo de Conhecimento em Educação Física e Lazer) Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho.
- Papalia, D., Olds, S. e Feldman, R. (20019). *O Mundo da Criança*. Amadora. McGraw-Hill.
- Pereira, B., Palma, M. e Nídio, A. (2009).Os Jogos Tradicionais Infantis: O papel do brinquedo na Construção do Jogo. In I. Condessa (Org.). *(Re)aprender a brincar – Da especificidade à diversidade* (pp. 37-49). Ponta Delgada. Nova Gráfica.
- Pessanha, A. (2001). *Actividade Lúdica Associada à Literacia*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação.
- Piaget, J. (1971). *A Formação do Símbolo na Criança – imitação, Jôgo e Sonho Imagem e Representação*. Rio de Janeiro. Zahar Editores.
- Pires, C. (2007). *Educador de Infância: Teoria e Práticas*. Porto. Profedições.
- Portugal, G. (2002). *Práticas de Supervisão e Prática Pedagógica das Licenciaturas em Educação de Infância e Ensino Básico (1º Ciclo) na*

- Universidade de Aveiro*. In *Infância e Educação – Investigação e Práticas*, Revista do GEDEI nº 4. Porto: GEDEI.
- Quintela, H e Valadares, A. (1997). Expressão Plástica. In *Enciclopédia da Educação Infantil – Recursos para o desenvolvimento curricular*, Volume V. Rio de Mouro. Nova Presença.
  - Quivy, R e Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa. Gradiva.
  - RIBEIRO, A. (1993). *Formar professores. Elementos para uma teoria e prática da formação*. Lisboa: Texto editora (4.<sup>a</sup> ed.).
  - Ribeiro, L. (1990). *Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Texto Editora.
  - Rodrigues, A. & Esteves, M. (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora.
  - Roldão M. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Departamento de Educação Básica. Lisboa. Ministério da educação.
  - Serpa, M. (2010). *Compreender a avaliação*. Lisboa. Colibri.
  - Sousa, A. (2003a). *Educação pela Arte e Artes na Educação – Bases Psicopedagógicas*. 1º Volume. Lisboa. Instituto Piaget.
  - Sousa, A. (2003b). *Educação pela Arte e Artes na Educação – Drama e Dança*. 2º Volume. Lisboa. Instituto Piaget.
  - Sousa, A. (2003c). *Educação pela Arte e Artes na Educação – Música e Artes Plásticas*. 3º Volume. Lisboa. Instituto Piaget.
  - Sprintall, N. & Sprintall, R. (1993). *Psicologia Educacional – Uma Abordagem Desenvolvimentalista*. Amadora. McGRAW – HILL.
  - Tavares, J. & Alarcão, I. (2002). *Psicologia do desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra. Almedina.
  - Vale, I. e Pimentel, T. (2004). *Resolução de Problemas*. In. P. Palhares (Cord.) *Elementos de Matemática para professores do Ensino Básico* (pp. 7-52). Lisboa. LIDEL.
  - Viana, F. e Teixeira, M. (2002). *Aprender a ler – Da Aprendizagem Informal à Aprendizagem Formal*. Porto. ASA Editores;
  - Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições ASA. Aguilar, L. (2001). *Expressão e Educação*

Dramática – Guia Pedagógico para o 1º ciclo do Ensino Básico. Lisboa. Instituto de Inovação educacional.

#### Legislação

- **Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 de Outubro** - Ordenamento Jurídico da Formação de Educadores de Infância e de Professores do Ensino Básico e Secundários.
- **Decreto-lei n.º241/2001 de 30 de Agosto de 2001** – Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do Ensino básico.

## **ANEXOS**

## Índice de Anexos

---

<b>Anexo I</b>	Caracterização do Meio Onde se Inserem as Escolas de Acolhimento
<b>Anexo II</b>	Caracterização da Escola de Acolhimento do Estágio no Pré-Escolar
<b>Anexo III</b>	Caracterização da Escola de Acolhimento do Estágio no 4º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico
<b>Anexo IV</b>	Caracterização da Sala de Actividades do Estágio Realizado no Pré-Escolar
<b>Anexo V</b>	Caracterização da Sala de Aula do Estágio Realizado no 4º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico
<b>Anexo VI</b>	Caracterização do Grupo de Crianças do Estágio Realizado no Pré-Escolar
<b>Anexo VII</b>	Caracterização da Turma do 4º Ano do estágio Realizado no 1º Ciclo do Ensino Básico
<b>Anexo VIII</b>	Características dos Estádios De Preocupação de Fuller (1969, cit. em Arends, 1995, p. 20)
<b>Anexo IX</b>	Tabela Explicativa do Domínio Cognitivo das Taxonomias de Bloom (1956, cit. em arends, 1995, pp. 57-58)
<b>Anexo X</b>	Tipos de Instrumentos de Avaliação e Suas Características Principais
<b>Anexo XI</b>	Tipos De Envolvimento Parental na Escola Segundo Epstein (1987, cit. em Marques, 1997b, p. 18-20)
<b>Anexo XII</b>	Características das Fases do Movimento e seus Estádios segundo Gallahue (2002)
<b>Anexo XIII</b>	Classificação e Características dos Jogos segundo Piaget (1971)
<b>Anexo XIV</b>	Visão das Preocupações do Formando Relativamente ao Estágio do Pré-Escolar adaptado de Fuller (1969, cit. em Arends, 1995, p. 20)
<b>Anexo XV</b>	Visão das Preocupações do Formando Relativamente ao Estágio do 1º Ciclo do Ensino Básico adaptado de Fuller (1969, cit. em Arends, 1995, p. 20)
<b>Anexo XVI</b>	Planos de Aula do Estágio Realizado no Pré-Escolar
<b>Anexo XVII</b>	Planos de Aula do Estágio Realizado no 1º Ciclo do Ensino Básico
<b>Anexo XVIII</b>	Exemplo de Grelha de Observação sobre a Compreensão, Expressão Oral e Pragmática da Linguagem

- Anexo XIX** Exemplo de Ficha de Trabalho de Estudo do Meio
- Anexo XX** Reflexões Escritas no Âmbito dos Estágios realizados no Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico
- Anexo XXI** Situações Observadas Relacionadas com o Jogo “Ajudar a Mamã”
- Anexo XXII** Situações Observadas Relacionadas com o Jogo “Ovos Perdidos”
- Anexo XXIII** Situações Observadas Relacionadas com o Jogo “O Cão Pastor”
- Anexo XXIV** Situações Observadas Relacionadas com o Jogo “Que ossos em o esqueleto?”
- Anexo XXV** Situações Observadas Relacionadas com o Jogo “Correr para as ordens e para as classes”