



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO
2011/2012

Relatório de Estágio

**A Educação Físico-Motora na Educação Pré-Escolar e no
Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Pensar em Práticas
de Intervenção Promotoras de Aprendizagens**

Filipe Miguel dos Santos Medeiros

ESPECIALIDADE

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

ORIENTADORA

Professora Doutora Maria Isabel Dias de Carvalho Neves Cabrita Condessa

Ponta Delgada

julho de 2012



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO
2011/2012

Relatório de Estágio

A Educação Físico-Motora na Educação Pré-Escolar e no
Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Pensar em
Práticas de Intervenção Promotoras de Aprendizagens

Filipe Miguel dos Santos Medeiros

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 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob orientação da Professora Doutora Maria Isabel Dias de Carvalho Neves Cabrita Condessa.

Ponta Delgada

julho de 2012

Às minhas duas filhas, Mariana Cordeiro Medeiros e Maria Inês Cordeiro Medeiros, e à minha mulher, Maria Rita Martins do Vale Cordeiro, por todo o tempo que estive ausente e não pude estar com elas em família.

Agradecimentos

Neste ponto, é com grande estima que expresso os meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que me apoiaram, direta ou indiretamente, para a elaboração desta tese.

Em primeiro lugar, quero agradecer à minha família pelo amor, apoio, acreditação e incentivo que me deram desde o início do curso.

Um agradecimento especial à Professora Doutora Maria Isabel Dias de Carvalho Neves Cabrita Condessa, que contribuiu, de uma forma decisiva, com a sua orientação e disponibilidade constante para a estruturação deste documento.

À educadora cooperante Alice Oliveira agradeço os conselhos e apoio psicológico nos momentos de angústia.

Quero agradecer à Maria do Carmo Costa, pela motivação, amizade e bibliografia facultada durante todo o mestrado e em especial para este trabalho.

Não posso deixar de ter um agradecimento especial às minhas colegas, Beatriz Moreira e Cidália Arruda, pelo carinho e acompanhamento durante todo o curso de Educação Básica.

Para terminar, quero agradecer a todos os meus amigos que se demonstraram preocupados e me incentivaram a concluir este curso, tendo sempre uma palavra amiga e de conforto para me dar ânimo nos momentos menos bons deste curso.

Resumo

O presente relatório visa explicar a formação inicial de educadores/professores, abordando o processo de aprender a ensinar que, por sua vez, contempla diversas etapas e procedimentos específicos para a prática docente.

No âmbito das disciplinas Práticas Educativas Supervisionadas I e II, o nosso estágio pedagógico comportou esses procedimentos, de forma a desenvolvermos competências de caráter multidimensional para o nosso desempenho como profissionais de educação, tanto no Pré-Escolar como no 1.ºCiclo do Ensino Básico.

A temática que se aprofundou neste documento teve em consideração a importância da atividade lúdica como via para promover aprendizagens na criança. Deste modo, realçamos a Expressão Motora e a Expressão e Educação Físico-Motora, no sentido de servir como instrumento didático-pedagógico para desenvolver, através do jogo e do movimento, atividades promotoras de aprendizagens, quer físicas quer cognitivas, funcionando a partir de uma lógica interdisciplinar.

Tendo as nossas práticas educativas atividades desta natureza, entendeu-se apresentar, analisar e refletir sobre as intervenções realizadas nesta área. Estas ações tiveram sempre como suporte o que se aprendeu na formação inicial de educadores/professores.

Palavras-chave: Formação Inicial; Expressão e Educação Físico-Motora; Jogo e Movimento; Interdisciplinaridade.

Abstract

The following report aims to expose the initial training of educators/teachers through the process of learning how to teach which goes through several steps and procedures concerning the teaching exercise.

Concerning the subjects Educational Supervised Practises I and II, our pedagogic internship contained those procedures in order to allow us to develop multidimensional skills for our performance as professionals in education, not only at Preschool, but also at Primary School.

The subject focused on this report had always in consideration the importance of recreational activities as a way to promote in the child its learning's.

Therefore, our focus goes to Physical Education as a pedagogical instrument to further develop, through games and movement, activities that promote learnings, not only physical, but also cognitive, working as an interdisciplinary logic.

Due to the fact that our educational practises endorse these types of activities it was our intention to expose, analyse and consider the interventions made in this subject. These actions were always based on what was learned on the initial training of educators/teachers.

Keywords: Initial Training; Physical Education; Game and Movement; Interdisciplinary.

Índice Geral

Agradecimentos	I
Resumo	II
Abstract	III
Índice de Anexos	VI
Introdução	1

Parte I - O Estágio Pedagógico na Formação Inicial do Educador/Professor

Introdução	5
1) A Formação de Professores para a Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico	6
2) O Estágio Pedagógico	10
3) Desenvolvimento Profissional e Atitude Reflexiva	12
4) A Planificação, a Intervenção e a Avaliação no Decorrer da Ação Educativa/Prática Pedagógica	15
5) O Recurso à Observação como um Instrumento Privilegiado para o Conhecimento e a Reflexão sobre a Prática	21
Síntese	24

Parte II - A Educação Físico-Motora e as Práticas Promotoras de Aprendizagem

Introdução	26
1) A Educação Físico-Motora no Currículo da Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	26
1.1) A expressão e comunicação da criança pelo movimento corporal	35
1.2) A aprendizagem e socialização da criança pelo jogo de/no movimento	39
1.3) As potencialidades do movimento e do jogo na prática educativa como estratégia facilitadora de aprendizagens	41
1.3.1) Na área da Atividade Física e Desporto	44
1.3.2) Na área da Língua Portuguesa	48
1.3.3) Na área da Matemática	50
Síntese	54

Parte III - O Nosso Estágio Pedagógico

Introdução	56
------------------	----

1) Momentos do Estágio Pedagógico.....	56
2) O Estágio em Contexto Pré-Escolar	64
2.1) Caracterização do meio	64
2.2) Caracterização do infantário	64
2.3) Caracterização da sala e as suas rotinas	65
2.4) Caracterização do grupo de crianças	67
3) O Estágio em Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico	68
3.1) Caracterização do meio	68
3.2) Caracterização da escola	69
3.3) Caracterização da sala e do horário das atividades	69
3.4) Caracterização da turma.....	71
4) As Observações, Planificações, Avaliações e as Reflexões na nossa Prática Educativa.....	72
5) Apresentação de Práticas de Estágio sobre o Tema do Relatório.....	79
5.1) Análise e reflexão de algumas situações implementadas no âmbito do tema do relatório de estágio, em contexto de Educação Pré-Escolar.....	80
5.1.1)Atividade “Lançamento de precisão”	80
5.1.2)Atividade “jogo de equipas: estafetas”	82
5.1.3)Atividade “jogo de movimento em reação”	84
5.1.4)Atividade “Lançamento de precisão”	85
5.1.5)Atividade “jogo de movimento em equipas”	87
5.2) Análise e reflexão de algumas situações implementadas no âmbito do tema do relatório de estágio, em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	89
5.2.1)Atividade “jogo do mata”	89
5.2.2)Atividade “jogo da contagem”	91
5.2.3)Atividade “Percurso na natureza”	93
5.2.4)Atividade “Percurso na natureza”	94
Considerações finais	97
Referências Bibliográficas	101
Anexos.....	108

Índice de Anexos

- Anexo I** Projeto formativo realizado no âmbito do estágio no Pré-Escolar
- Anexo II** Projeto formativo realizado no âmbito do estágio no 1.º Ciclo
- Anexo III** Quadro de sistematização de todas as atividades da intervenção nos estágios da educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico
- Anexo IV** Plano de aula do estágio realizado no Pré-Escolar
- Anexo V** Plano de aula do estágio realizado no 1.º Ciclo do Ensino Básico
- Anexo VI** Quadro de sistematização das atividades de Expressão Motora/Expressão e Educação Físico-Motora dinamizadas na intervenção no estágio
- Anexo VII** Grelha de verificação das atividades “Lançamento de precisão” e “jogo de equipas: estafetas”
- Anexo VIII** Grelha de verificação da atividade “jogo de movimento em reação”
- Anexo IX** Grelha de verificação da atividade “Lançamento de precisão”
- Anexo X** Grelha de verificação da atividade “jogo de movimento em equipas”
- Anexo XI** Grelha de verificação das atividades “jogo do mata” e “Percurso na natureza”
- Anexo XII** Grelha de verificação da atividade “jogo da contagem”
- Anexo XIII** Grelha de verificação da atividade “Percurso na natureza”

Introdução

O presente documento constitui-se no relatório de estágio, elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e definido pelo artigo 9º do Decreto-Lei n.º 43/ 2007, de 22 de fevereiro. A sua realização e defesa permitem a concessão do grau de mestre e confere habilitação para a docência nestes dois níveis de ensino, assim como preconiza o artigo 1º do Decreto-Lei n.º241/2001, de 30 de agosto, que aprova “(...) os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico (...)”.

Nesse mestrado as disciplinas de Prática Educativa Supervisionada I e Prática Educativa Supervisionada II incidiram nos estágios na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico respetivamente. Ambos os estágios pedagógicos tiveram particular importância na nossa formação inicial para a profissão de educadores/professores, na medida em que nos foi possível ter um primeiro contato com os contextos educativos. Essa formação inicial também está ligada “(...) com a regulação e a elaboração de um código deontológico e com as conceções éticas, pessoais e profissionais, dos professores.” (Caetano e Silva, 2009:50) Sendo assim, estes dois estágios possibilitaram-nos passar por inúmeras experiências que foram gratificantes e preponderantes para um bom desenvolvimento pessoal e sobretudo profissional.

Então, este relatório de estágio reportar-se-á à prática que desenvolvemos nestas duas unidades curriculares, tendo em conta estes dois níveis de ensino. Isto porque, depois de terminarmos o estágio pedagógico, para concluir o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tivemos de realizar este documento com a finalidade de analisar, criticar, avaliar e refletir todo o processo do estágio pedagógico realizado em cada um dos níveis de ensino.

Desta forma, o primeiro estágio realizou-se no 2º semestre do primeiro ano do mestrado, e ficámos colocados no Infantário de Ponta Delgada. No que concerne ao segundo estágio, este decorreu no 1º semestre do segundo ano do mestrado, e ficámos colocados na EB1/JI de Matriz, São Sebastião em Ponta Delgada. Cada um dos estágios realizou-se em ambientes completamente distintos um do outro. O primeiro foi com crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos e o segundo com crianças de uma turma do 4º ano e com idades entre os 9 e os 10 anos. A fim de guiarmos a nossa prática educativa da melhor forma possível e para desenvolvermos nas crianças as competências pretendidas, baseámo-nos, essencialmente, para o primeiro estágio, nas Orientações Curriculares para a

Educação Pré-Escolar, e para o segundo, no Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico e no Currículo Regional da Educação Básica.

Para a construção deste relatório, foi-nos, também, indicado que aprofundássemos uma temática, pelo que o tema que se escolheu para aprofundar foi a abordagem da Expressão e Educação Físico-Motora como base para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças em idade Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, em contextos interdisciplinares e de articulação com outros conteúdos/domínios. A escolha deste tema deveu-se ao facto de termos especial consideração e gosto por esta área que é pouco valorizada, e também, por se saber as potencialidades pedagógicas que tem no desenvolvimento das crianças e a sua contribuição para as aprendizagens significativas em idade Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Assim sendo, o objetivo principal do nosso estudo consistiu em compreender em que medida a área da Expressão e Educação Físico-Motora contribui para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças, ao articulá-la com outras áreas/domínios. Desta forma, e uma vez que as atividades lúdicas proporcionam momentos ótimos para as aprendizagens, nos dois estágios pedagógicos, tentamos sempre realizar situações, nos momentos de Expressão e Educação Físico-Motora, que beneficiassem a transmissão de conceitos e conhecimentos basilares à educação básica, e promovessem o desenvolvimento de competências das crianças.

Sendo assim, e em conformidade com as pesquisas realizadas sobre a formação inicial de professores e sobre o nosso tema de aprofundamento, a Educação Físico-Motora e as práticas promotoras de aprendizagens, decidimos delinear a construção deste documento de forma a ficar demarcado em três partes. As duas primeiras partes, irão incluir um enquadramento teórico, conferindo assim, veracidade àquilo que afirmamos. A terceira parte terá, então, o relato detalhado do nosso estágio pedagógico, e apresentaremos algumas atividades desenvolvidas no âmbito do tema deste relatório que serão alvo de uma análise descritiva e reflexiva.

Deste modo, numa primeira parte, incidiremos a apreciação sobre a formação de educadores/professores para o Pré-Escolar e para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Fundamentamos a importância da formação inicial de professores e os procedimentos que um profissional de educação deve ter, nomeadamente as observações, as planificações, as intervenções, as avaliações e as reflexões para organização da sua prática educativa.

Na segunda parte iremos abordar o enquadramento conceptual da temática aprofundada, onde será referenciado e fundamentado a Educação Física no Currículo Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, bem como o jogo e o movimento como forma de

comunicar e as potencialidades interdisciplinares destes com as outras áreas/domínios do currículo, mais particularmente na área de Matemática e na área de Língua Portuguesa.

Relativamente à terceira parte, esta é referente ao nosso estágio pedagógico, onde descrevemos, em pormenor, como decorreu a nossa prática educativa, e também, analisamos aspetos transversais aos dois estágios. Achamos relevante definir, nesta parte, os conceitos de competência e objetivo, pois foi uma constante exigida pelas supervisoras, para que desenvolvêssemos com as crianças pertencentes à sala/turma dos nossos dois estágios pedagógicos. Iremos igualmente referir os processos que se utilizou para planificar a ação pedagógica, bem como as exigências impostas para procedermos corretamente. No final, serão, então, apresentadas algumas das atividades implementadas em ambos os estágios. Estas serão descritas, estudadas e analisadas no âmbito do tema aprofundado como já referimos, averiguando assim, em pormenor, as suas potencialidades como instrumentos facilitadores de aprendizagens.

Portanto, esperamos, com este trabalho, poder evidenciar a importância da formação inicial de educadores/professores, como sendo profissionais com atitudes observadoras, reflexivas, colaborativas e avaliadoras. Também esperamos contribuir para uma melhor compreensão da temática apresentada, e por sua vez, tentar ampliar a valorização desta no Ensino Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, dado a sua importância no desenvolvimento global das crianças.

PARTE I

**O ESTÁGIO PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO INICIAL DO
EDUCADOR/PROFESSOR**

Introdução

Nesta primeira parte, faremos menção à formação dos professores para a Educação Pré-Escolar e para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Nessa formação é abordado o desenvolvimento de competências e de aquisição de saberes referentes à profissão de educador/professor no ensino superior, para que o formando saiba adaptar o ensino às exigências, ao saber como fazer, e sobretudo às reais capacidades das crianças. Deste modo, referimos a importância da formação inicial dos formandos para a construção do perfil de educador/professor, que se inicia na Universidade e permite a licença para a docência da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Uma das etapas fundamentais dessa formação inicial é o estágio pedagógico, onde os futuros educadores/professores contactam com a realidade escolar para conhecerem exatamente aquilo que se pretende com o ensino. No decorrer desse estágio, os formandos têm de elaborar planificações, e, por conseguinte, entendem-nas como um elemento organizador do currículo, pois são capazes de orientar as opções tomadas para realizar no decurso do processo ensino/aprendizagem.

Por sua vez, à construção das planificações são inerentes os procedimentos de observação, avaliação e de reflexão, logo, o educador/professor, como um profissional educativo, tem de observar os alunos, avaliá-los e refletir sobre essa avaliação. Dito de outro modo, o educador/professor observa as suas crianças/alunos para conhecer melhor os seus interesses e necessidades, avalia e reflete sobre a sua prática, averiguando os momentos menos bons, conferindo se as atividades são viáveis, ou não, para utilizá-las novamente, ou alterá-las no caso de não serem viáveis, de modo a que se adaptem ao contexto educativo e consiga então desenvolver as capacidades das crianças.

Portanto, os aprendizes da profissão de educador/professor, durante a sua formação inicial, são alertados para a observação, a avaliação e a reflexão, pois são procedimentos que os docentes têm de ter em atenção para redefinir e reorganizar as suas escolhas quando planificam a sua prática educativa.

1) A Formação de Professores para a Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico

Atualmente, a formação de professores tem sido alvo de grandes avanços pelo facto de ser objeto de grandes preocupações. Estas preocupações centram-se na profissionalização do professor face às exigências que são impostas pelas mudanças que ocorrem na educação e na sociedade e que o obrigam a assumir uma responsabilidade neste sentido, para promover o sucesso educativo às crianças/alunos, garantir uma boa base de formação profissional ao educador/professor e construir uma sociedade mais ajustada. Segundo Nóvoa (1991:24), “A formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no sector educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão.”

A formação que confere a habilitação profissional para a docência no Ensino Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, como delibera o artigo 1.º do Decreto-Lei n.º241/2001 de 30 de agosto já referido anteriormente, decorre inicialmente no ensino superior. Da mesma forma, o ponto n.º 1 do artigo 34º da Lei de Bases do Sistema Educativo, diz que “Os educadores de infância e os professores dos ensinos básico e secundário adquirem a qualificação profissional através de cursos superiores organizados de acordo com as necessidades do desempenho profissional no respectivo nível de educação e ensino.” É de facto, no ensino superior, que o formando aprende e desenvolve um conjunto de competências que lhe permitem exercer a profissão de educador/professor. Por esta razão, Nóvoa (1991:14), defende que “A criação desta licença (ou autorização) é um momento decisivo do processo de profissionalização da atividade docente, uma vez que facilita a definição de um perfil de competências técnicas, que servirá de base ao recrutamento dos professores e ao delinear de uma carreira docente.”

Na ótica de Lourenço (2005:66), a formação dos professores é para ensinar a ensinar, porque “A acção que se espera do professor é que ensine, ou seja, faça aprender alguma coisa.” Neste sentido, a profissionalização do docente, enquanto mero aprendiz, passa por uma especialização que o ajuda a saber como mobilizar os conhecimentos teóricos e práticos, para que possa transmiti-los, aos seus futuros educandos, de várias formas, utilizando estratégias para facilitar a sua compreensão por todos. Deste modo, “As instituições de formação superior ocupam um lugar central na produção e reprodução do *corpo de saberes* e do *sistema de normas* da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos *conhecimentos pedagógicos* e de uma *ideologia comum*.” (Nóvoa, 1991:15)

Nessa formação inicial, o formando é integrado num sistema de transação, ou seja, a passagem de aluno para o papel de profissional como professor. O objetivo da formação inicial, segundo Formosinho e Niza (2001:4), é de “(...) proporcionar aos candidatos à docência uma formação pessoal e social integradora da informação, dos métodos, das técnicas e das atitudes e valores científicos, pedagógicos e sociais, adequados ao exercício da função professor (...)”. Para que, assim, o futuro docente saiba como pode ensinar os seus alunos.

É também na formação inicial que os futuros docentes entram em contato pela primeira vez com o currículo do ensino. Analisam-no e tentam guiar a sua ação pedagógica por ele, na medida em que “(...) um currículo, é já em si mesmo um projeto. Ele encerra uma intencionalidade, prevê um resultado a atingir, equaciona os meios, define opções. Pode ser o projeto nacional, um projeto local ou projeto de uma equipa docente ou mesmo um projeto de um professor para a sua sala de aula.” (Carvalho *et al*, 2000:12) Portanto, o currículo é “(...) entendido como plano e organização do ensino aprendizagem (...)” (Ribeiro:1998:15). Sendo, por isso, a formação inicial “(...) um suporte fundamental ao desenvolvimento profissional (...)” (Araújo, 2008:39). Entendemos, então, que a formação de professores é de facto um processo muito complexo.

Nesta medida, Marcelo (2009:13), assevera que “Ser um bom professor pressupõe um longo processo. Os candidatos que chegam às instituições de formação inicial de professores não são recipientes vazios.” Ora, é certo que os formandos antes de chegarem ao ensino superior já trazem consigo uma determinada “bagagem” de conhecimentos, já aprenderam conteúdos ao longo do seu percurso escolar, mas depois têm de saber como expô-los, para se realizarem como verdadeiros profissionais da educação. O facto de apenas terem conhecimentos teóricos não significa que saibam transmiti-los, pelo que cabe, então, à formação que recebem no ensino superior, criar competências de transmissão de informação.

Na perspetiva de Day (1999), citado por Marcelo (2009:10), o processo de desenvolvimento de formação dos professores,

“(...) inclui todas as experiências de aprendizagem natural e aquelas que, planificadas e conscientes, tentam, directa ou indirectamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula. É o processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, revêem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas (...)”

Por outras palavras, o processo de formação dos professores tenta abranger uma aprendizagem que seja completa, na medida em que permite ao futuro docente estar em contato direto com as questões relativas ao trabalho do professor como sendo um profissional.

Gonçalves (2009:23), enaltece que “(...) a carreira profissional docente é um percurso relacional e contextualmente vivenciado e construído, em que a pessoa-professor se vai diacronicamente desenvolvendo, segundo um conjunto de etapas ou fases com características próprias, em espaços e tempos diferenciados e com necessidades específicas de formação.” Com isto deduz-se que, tanto o aprendiz de professor, como o professor já profissionalizado, estão ambos em constante formação, mas em diferentes etapas, portanto, ser professor é estar em constante formação, é estar numa formação contínua. Corroborando com esta ideia, Morais e Medeiros (2007:27), defendem que o desenvolvimento profissional “(...) começa desde que o professor inicia a sua carreira e prolonga-se por todo o percurso de sua vida profissional. Esta perspectiva concebe os professores, simultaneamente, enquanto aprendentes e enquanto professores, equacionando-os nas lutas contra as incertezas que acompanham cada papel.”

De acordo com Marcelo (2009:7),

“O conceito de desenvolvimento profissional tem vindo a modificar-se durante a última década, sendo essa mudança motivada pela evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar. Nos últimos tempos, tem-se vindo a considerar o desenvolvimento profissional como um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planificadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente.”

Neste sentido, o desenvolvimento profissional do docente pode ser entendido como um processo que está permanentemente em evolução. O professor é obrigado a estar constantemente a formular questões, à procura de soluções de melhor entendimento, a adaptar-se aos materiais, aos meios e aos alunos diferentes, etc. Contribuindo assim, para uma formação contínua que decorre ao longo de toda a sua carreira e que é indispensável porque melhora o desempenho do professor.

Deste modo, corroboramos com Duarte (2009:10), quando diz que “Deseja-se uma futura organização da formação de professores pertinente, actual e útil, uma formação contínua que se destine a superar as necessidades dos professores e a promover o desenvolvimento profissional e pessoal do docente, colmatando assim o desejo do professor de ser melhor profissional.” É, então, um processo de formação que implica constantemente um esforço redobrado para desenvolver a capacidade de adaptação e de dar respostas

adequadas a todos, para que, assim, o professor possa ser sempre reconhecido como um profissional da educação.

Por sua vez, Caetano e Silva (2009:50), chamam a atenção para o desenvolvimento das questões de natureza ética, “(...) porque o professor deve agir na observância de um conjunto de princípios de natureza moral e também porque o que se espera do professor é que ele recorra a uma estratégia, desenvolva um método e disponha de recursos para promover a formação ética dos alunos.” Os professores devem, assim, conceber uma formação global dos alunos, não apenas a transmissão de conhecimentos. Os conteúdos, os valores, as atitudes, os comportamentos, os momentos de lazer, entre outros, são referências que os professores têm de utilizar frequentemente, dado que são eles que passam grande parte do dia com os alunos, tornando-se, assim, nos responsáveis pela educação fora de um ambiente familiar.

Consideramos, então, que o professor na sua formação tem de desenvolver várias competências com suportes teóricos, práticos, morais e éticos. Isto porque, as crenças, os valores, o uso de recursos, as formas de fazer as coisas e de pensar, os hábitos, enfim, as exigências a que os professores são submetidos, são “Os traços identitários da profissão docente e da cultura a ela subjacente (...)” (Lourenço, 2005: 65), que por sua vez “(...) manifestam a complexidade do processo em que o professor se inclui no seu quotidiano.” (Lourenço, 2005: 65)

Perante isto, a formação de professores tem de permitir a realização de um docente em vários aspetos, tanto individuais como coletivos, e desenvolver a capacidade de adaptação em contextos diversos no local de trabalho. Portanto, na formação de professores, cada aluno estagiário passa por um leque de “(...) experiências, motivações, expectativas e itinerários de aprendizagem, abordando a formação de professores com um reportório de capacidades, concepções e conhecimentos (...)” (Figueiredo, 2002:14). Para que assim, consiga se desenvolver na sua íntegra e tornar-se um educador/professor.

Nesta medida, o processo de especialização de um educador/professor, para ser um verdadeiro profissional, abrange técnicas que implicam que o formando tenha conhecimentos de modo a dominar os conteúdos e não cometer erros quando for transmiti-los, logo, deve dominar bem os conceitos científicos. As competências pedagógicas também são fundamentais, na medida em que ele deve saber como operacionalizar os conhecimentos, os recursos que tem disponíveis, os contextos onde está inserido, os alunos, utilizando metodologias e estratégias adequadas. Igualmente deve ter competências pessoais, para saber lidar, comunicar e aceitar o que tem, saber relacionar-se com os alunos, com os encarregados

de educação, com os outros docentes, auxiliares etc. Assim, por tudo isto, pode-se considerar que, efetivamente, a formação dos professores desempenha um papel importante e que se manifesta no sistema de ensino.

Em síntese, podemos dizer que a formação inicial dos educadores/professores no ensino superior é fundamental, no sentido de proporcionar a aquisição de saberes e o desenvolvimento de competências referentes à profissão docente. Contudo, não se aprende tudo nessa formação, mas sim ao longo de toda a carreira. Esta etapa de formação dos educadores/professores serve, então, para formar docentes capazes de desenvolverem na criança um vasto leque de capacidades (cognitivas, sociais, afetivas, éticas, morais, motoras e culturais), para que, assim, consigam progredir numa sociedade de modo a se sentirem integradas e para que vivam equilibradamente.

2) O Estágio Pedagógico

O estágio pedagógico é a componente de prática pedagógica da formação inicial dos professores e é uma etapa da formação que permite ao formando estar em contato direto com a atividade de professor no seu local de trabalho. Como tal, contribui para a profissionalização do educador/professor.

Segundo Pereira (2009:19), “No contexto de trabalho, o sujeito confronta-se com uma variedade de problemas, que não remetem só para as áreas técnicas, mas também para as do domínio pessoal e social, que lhe exigem a constante mobilização de capacidades, conhecimentos, competências de toda a ordem, e lhe permitem uma ampla aprendizagem experiencial.” De facto, na profissionalização, o estagiário para realçar o desenvolvimento pessoal, social e profissional, tem de evidenciar os saberes inerentes ao perfil do educador/professor, onde se integram os saberes que aprendeu na formação universitária. Este tem de utilizar conhecimentos, métodos, técnicas científicas, sociais e pedagógicas no exercício da função que lhe compete como educador/professor estagiário, mobilizando-os para adequar o ensino ao seu grupo de alunos.

É no estágio que o formando releva as suas aprendizagens, tomando um sem fim de decisões. Ele decide acerca da intervenção sobre as suas ações, procurando dar-lhes sentido, cria estratégias, reflete e analisa as situações, toma responsabilidades, assume as consequências, desenvolve a espontaneidade. Enquanto aprendiz, cada tomada de decisão é uma nova situação experienciada no papel de educador/professor que exige uma análise pormenorizada, no sentido de averiguar se a atividade/estratégia é adequada ou não, e um

inúmero conjunto de adaptações ao contexto de ensino/aprendizagem, numa realidade educativa que envolve o(s) supervisor(es) do estágio, os colegas de estágio e o grupo/turma.

Nesta medida, a ação no contexto escolar é orientada por um supervisor que apoia o estagiário em formação e é um profissional que o ajuda a refletir sobre inúmeros aspetos, como a tomada de decisões e as estratégias que utiliza para ensinar. Corroborando esta ideia, Alarcão e Tavares (1987:34), expressam que “Ensinar os professores a ensinar deve ser o objetivo principal de toda a supervisão pedagógica.” Seguindo esta linha de pensamento, a supervisão toma grande relevo, pois permite orientar e acompanhar o desenvolvimento do estagiário em formação. Dito isto, entendemos que deve haver uma forte ligação entre o supervisor e o estagiário, no sentido de se promover uma boa prática pedagógica.

Não obstante, o supervisor pode condicionar o processo de formação profissional do estagiário, visto que, se não o ajudar, “(...) dificulta o próprio processo, quer ao nível da seleção das actividades e das tarefas, quer ao nível dos conhecimentos, das estratégias e da preparação do material didáctico.” (Alarcão e Tavares, 1987: 132) O supervisor tem de criar um ambiente onde o estagiário se sinta à vontade, seguro, capaz de expor as suas ideias e de refletir, caso contrário, impedirá o estagiário na sua ação e tomada de decisões, e por sua vez, no desenvolvimento das suas potencialidades.

Entendemos assim que é importante que o formando receba orientação do supervisor no seu estágio, para poder aprender, partilhando as suas ideias e ser guiado na aplicação dos seus saberes aquando da sua prática pedagógica. Desta forma, passa por experiências em cada intervenção que lhe permitem desenvolver competências, o que, gradualmente contribui para a formação do seu perfil profissional.

Então, podemos afirmar que, no estágio pedagógico, há uma ligação entre os conceitos supervisionar, desenvolver e aprender. Alarcão e Tavares (1987:50), reiteram esta ligação ao dizerem que “(...) o acto de supervisionar ou orientar o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento do formando ou do professor-estagiário inscreve-se fundamentalmente na mesma estrutura subjacente a qualquer processo de ensino/aprendizagem em que o desenvolvimento, o ensino e a aprendizagem emergem como elementos inseparáveis.” Ora, de facto, o estagiário na sua prática, desenvolve-se e aprende com o supervisor, não olvidando que o supervisor também aprende. São conceitos que, realmente, de acordo com os autores, não se podem separar, pois encontram-se interligados e estão patentes no estágio pedagógico.

Em jeito de conclusão, pode-se dizer que o estágio pedagógico é uma das fases da formação dos professores, em que o futuro docente é posto na sala de aula, para mobilizar os

saberes que adquiriu na sua formação inicial na Universidade. É apoiado pelo seu supervisor, na medida em que este deve facilitar, clarificar, dar a sua opinião, ajudá-lo a encontrar soluções, encorajá-lo, enfim, orientá-lo no processo de formação de educador/professor, para que o formando aprenda como se deve ensinar e ajudar os alunos a se desenvolverem e, desta forma, desenvolver as suas potencialidades como educador/ professor.

3) Desenvolvimento Profissional e Atitude Reflexiva

A reflexão ajuda a orientar o educador/professor na sua prática pedagógica. O docente averigua acerca de todas as suas ações, refletindo sobre as opções que tomou antes – durante – após a prática, para poder melhorá-las.

De acordo com Marcelo (2009:11), atualmente, “O professor é visto como um prático reflexivo, alguém que é detentor de conhecimento prévio quando acede à profissão e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência.” Assim, sendo, o professor ao passar pelas experiências na sala de aula, reflete acerca delas, salientando os pontos menos bons, para traçar novas práticas pedagógicas.

Para Pereira (2009:22), “A reflexão sobre a acção é fundamental, pois permite um novo conhecimento, interpela acções passadas, presentes, perspectiva as futuras e pode abranger um leque amplo de fenómenos e situações: apreciações, julgamentos, comportamentos, estratégias, teorias, um leque tão amplo quanto o contexto e as suas variáveis.” Portanto, como o professor é um profissional que cuja função é ensinar, torna-se, por isso, responsável por refletir sobre as suas ações, para criar as estratégias novas que permitam combater as dificuldades sentidas pelos alunos. Melhor explicitando, ele opta e decide sobre a sua ação, escolhe as atividades/estratégias para adaptá-las à variedade de características das crianças do seu grupo/turma. Por isso, tem a necessidade de refletir sobre a sua prática, para que a próxima tomada de decisão seja a mais correta. Ou seja, “Trata-se de uma aprendizagem na acção e sobre a acção, através da reflexão, desenvolvendo teorias da acção que orientam a prática futura.” (Pereira, 2009:21) E, assim, ao refletir, está a contribuir para o seu desenvolvimento profissional como docente.

Nesta mesma perspetiva, Villegas (2003), citado por Marcelo (2009:10), diz que “O desenvolvimento profissional docente é o crescimento profissional que o professor adquire como resultado da sua experiência e da análise sistemática da sua própria prática.” Logo, é refletindo que o professor desenvolve-se profissionalmente e melhora o ensino, ao adequar as suas próximas ações de modo a responder às aprendizagens dos alunos.

Por sua vez, Santos (2011:19), diz que,

“Para haver desenvolvimento profissional o professor deve desejá-lo, enfatizando as suas próprias potencialidades e assumindo as suas fragilidades como um ponto de partida para a reflexão e mudança de acção, interligando constantemente a teoria com a prática. O desenvolvimento profissional implica o professor como um todo, o que justifica que quando falamos em desenvolvimento profissional falemos também em desenvolvimento pessoal, visto que o professor é a pessoa em actividade na sua profissão, impossível de se desligar da sua verdadeira, própria e única essência.”

Salientando isto, entendemos que o desenvolvimento profissional passa por aceitar o erro cometido, e, partir dele para novas modificações. Adquirindo, deste modo, competências respeitantes à prática dos bons profissionais educativos e, simultaneamente, construindo a sua formação pessoal, ao conhecer-se a partir das suas ações. Essa reflexão sobre a prática leva, então, o educador/professor a entender sua ação pedagógica, ao produzir e a construir novas ações através da reflexão, e também, toma consciência de si como pessoa que é, ao entender o que faz e como elabora as técnicas, a forma como as estrutura, como resolve os problemas, etc.

Nas palavras de Pereira (2009:21),

“O professor deve ser um investigador, na sala de aula, investigador no sentido formativo, privilegiando uma abordagem experimental e crítica, isto é: identificar uma situação-problema e retirar dela a informação a ser trabalhada; interrogá-la em função dos seus próprios códigos; construir um conjunto de cenários que funcionem como soluções alternativas e testá-los mentalmente; avaliá-los; decidir; aplicar a decisão e avaliar os resultados em função dos objectivos pretendidos.”

Ora, de facto, as reflexões implicam um grau de complexidade cada vez maior, e perante esta citação, pode-se dizer que, com as reflexões sobre cada situação pretende-se esmiuçar os problemas que surgem na sala de aula, para se poderem aplicar outras formas de ensino mais adaptadas às necessidades de aprendizagem (cognitiva, psicomotora, afetiva e social) de modo a que os alunos ultrapassem as dificuldades sentidas.

Assim sendo, as reflexões tornam-se verdadeiros pilares para um bom desempenho do profissional educativo. Por esta razão, a partilha de experiências conjunta com outros docentes contribui igualmente para esse processo. Os professores ao exporem os seus problemas e ao ouvirem outras formas de pensar e de ver as coisas, também aprendem, fazendo análises críticas das experiências de cada um como forma construtiva das suas ações. Na ótica de Pereira (2009:21), apesar de cada caso

“(…) envolver as especificidades de cada indivíduo, em situações concretas e particulares, não deve fechar-se no espaço da sala de aula, mas alargar-se ao grupo de

trabalho docente, através da partilha e reflexão sobre as experiências. O cruzamento de olhares, a explicitação e compreensão das formas de ver de cada um, atitude de diálogo e a perspectiva crítica, a estabelecer entre pares, podem contribuir para o aprofundamento das questões.”

Desta forma, a partilha de opiniões e a troca de experiências com os outros docentes, inclusive aquando da formação inicial, torna-se bastante construtiva e produtiva, na medida em que os faz aprender em cooperação. Permite-lhes ver as situações de outras perspetivas, melhorando o seu desempenho como educador/professor, e conseqüentemente, desenvolver-se profissionalmente.

A reflexão é, então, uma forma de conhecer e melhorar a intervenção na ação educativa. Nesta medida, um bom educador/professor aprende quando enfrenta as situações problemáticas, com uma postura de resolução para melhorar a sua prática. Adquire autoconfiança para o fazer, fica apto para a mudança, constrói-se como pessoa e cresce emocionalmente. Por essa razão Santos (2011:19), expressa que,

“Quando nos referimos ao desenvolvimento profissional do professor importa explicitar que não nos referimos apenas à aprendizagem de novos conteúdos e técnicas pedagógicas, referimo-nos especialmente à adopção de novos valores, à mudança de concepções e ao desenvolvimento de novas competências através do estudo, da reflexão, da investigação, da socialização, e claro, da aprendizagem escolar.”

Sendo assim, considera-se a reflexão como sendo um caminho para o desenvolvimento profissional do professor e, por sua vez, um método que lhe permite desenvolver competências em função de novas estratégias que possibilitem valorizar o ensino. Essas competências abrangem não só o conhecimento e a aplicação de novas técnicas, mas também, uma nova atitude do professor, que envolve a capacidade de ser reflexivo e investigativo, adaptando-se, deste modo, às novas necessidades do sistema educativo.

Em suma, é através do exercício reflexivo que, efetivamente, o professor se desenvolve e consegue melhorar a sua prática educativa. Descobre as suas falhas e as respetivas conseqüências. A abordagem com os colegas de profissão, também contribui eficazmente para uma melhoria da prática pedagógica, na medida em que as outras opiniões podem ser as soluções para a resolução dos seus problemas. Cabe, então, ao educador/professor entender o ato de refletir como uma ação fundamental à evolução da sua prática no ensino, consciencializando-se do que correu bem e, principalmente, do que correu mal, pensando em novos procedimentos para colmatar o insucesso das ações menos boas. Deste modo, assume um comportamento de aprendizagem que contribui para o seu desenvolvimento profissional.

4) A Planificação, a Intervenção e a Avaliação no Decorrer da Ação Educativa/Prática Pedagógica

Segundo Vilar (1993:11) a planificação serve para “(...) ordenar as diferentes realidades que justificam e dão sentido a um determinado Currículo.” Como tal, a planificação é um documento onde o educador/professor regista todas as escolhas pedagógicas que são baseadas no currículo, pois precisa de tomar decisões no que concerne à sua prática docente. Não pode simplesmente gerir o currículo, tem de definir as atividades que vão ser utilizadas, sequenciando os objetivos do que pretende ensinar, as competências que quer desenvolver, os materiais de apoio que vai precisar e determinar o que pretende avaliar.

Portanto, como diz-nos Gimeno (1988) citado por Vilar (1993:12), a planificação traduz o que está explanado no currículo, no sentido de

“estabelecer a forma de selecionar, ordenar e modificar o currículo dentro do sistema educativo, clarificando o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo, desse modo, na distribuição do conhecimento no âmbito do aparelho escolar e incidindo na política educativa, quando apresenta o currículo aos seus consumidores e quando ordena os seus conteúdos e códigos de diferentes tipos.”

Neste sentido, a planificação é um documento que expõe à partida as decisões que serão abordadas no ensino, com todas as funções que o educador/professor pretende executar. Logo, a planificação assume-se como um instrumento de apoio e orientador da intervenção pedagógica, na medida em que guia a ação e organiza o que se espera que aconteça. Corroborando com esta ideia, Moreira (2004:51), diz que “(...) o planeamento e concretização de trabalhos de projecto define-se como um referencial didáctico quando se pretende desenvolver uma acção educativa numa perspectiva construtivista de ensino/aprendizagem.”

O mesmo autor (2004:43), afirma também, que «Quando se fala de planificação afloram-se várias questões, nomeadamente “o que se pretende quando se planifica?”, “o que se tem em conta quando se planifica?”, “o que se faz quando se planifica?” ou “o que pode influenciar a planificação?”». Isto porque, para se ensinar, há que ter em conta diversos fatores, de modo a que, ao responder a estas questões quando se planifica, conduza a um ótimo processo de ensino/aprendizagem. Por esta razão, o currículo serve muitas vezes de guia às opções didáticas dos professores, pois com ele, espera-se que proporcione uma melhor e mais clara orientação, justificação e interpretação dos programas.

Portanto, a planificação “(...) compete unicamente completar o Programa, aproximá-lo da realidade em que se vai desenvolver, adequá-lo a essa realidade e, inclusivamente, enriquecê-lo com dimensões diferenciais dessa realidade, que o Programa, geral como é, não pode contemplar nas suas previsões.” (Zabalza, 1994:18) Analogamente a esta ideia, Moreira (2004:45), defende que «(...) uma das primeiras e principais funções da planificação é a de modificar e reorganizar as definições do currículo oficial adequando-as às características “ecológicas” de um determinado contexto educativo.» Ora, entendemos então que, para se planificar seguindo o currículo oficial, há que ter em conta, na tomada de decisões a desenvolver, que estas têm de ser adaptadas de acordo com as características da comunidade escolar e da turma em questão. E, no caso de isto não acontecer, certamente que haverá situações prescritas no currículo que não serão viáveis em muitas escolas.

De acordo com Moreira (2004:47),

“A planificação tem a intenção marcada de fazer absorver mais eficazmente o currículo e de reproduzir os conhecimentos e os valores definidos no programa. A planificação geralmente modela a acção do professor e serve de orientação à sua acção educativa, na qual a estratégia dominante é a transmissão-recepção com recurso à palavra e ao quadro preto. O professor planifica com o intuito de expor verbalmente os conteúdos na sua forma final e no sentido de recorrer a uma estruturação lógica dos conceitos do mais abstracto para o mais concreto.”

Elaborar uma planificação é planear o processo educativo, é ter um meio auxiliar que guie a prática pedagógica. É, também, ter uma forma útil de proporcionar um ambiente educativo que seja estimulante e que promova aprendizagens significativas e diversificadas.

Para Carvalho *et al* (2000:19), “As planificações não devem ser confundidas com planos de actividades; estas limitam-se a fazer uma lista, normalmente cronológica de actividades a integrar no decorrer do ano lectivo.” Nesta medida, o professor ao planificar não se pode limitar a uma mera declaração de actividades, tem de pensar como sequenciá-las e organizá-las para poder utilizá-las como estratégias de atuação adequadas ao contexto que está a trabalhar.

Zabalza (1994:18), diz-nos que quando se planifica “(...) adoptam-se determinados tipos de decisões relativamente a conteúdos, métodos, prioridades, recursos, etc. Quer dizer, elegem-se uns e recusam-se outros. Isto exige uma permanente consideração do porquê (contexto de justificação) e para quê (contexto de racionalidade e coerência) das decisões que se adoptem.” A planificação implica, então, uma operação que obriga a pensar previamente as áreas de ação, que campos vão ser explorados, como seleccionar os conteúdos e a respetiva

mobilização destes, o que se pretende desenvolver, que métodos e que materiais vão ser utilizados, que estratégias de interação facilitam a compreensão dos conteúdos, o controlo do tempo, fazer ajustamentos, entre outros. Tornando-se, desta forma, num instrumento essencial para um ensino de qualidade, na medida em que representa, em síntese, o trabalho prévio da preparação das aulas a lecionar, sendo necessário que o professor tenha uma capacidade de síntese, de organização e de contextualização, por isso deve ser realista e relativamente sintético.

Na ótica de Paraskeva (1998), citado por Machado (2006: 78-79), o professor ao planificar a tomada de decisões, estas dependem “(...) da mente do professor mas também da colegialidade com os seus pares e de determinadas orientações (...)”. Sendo assim, a reflexão conjunta sobre as suas intenções educativas é facilitada, na medida em que a participação de vários profissionais da educação para orientar uma prática, são diferentes perspetivas a convergirem para o mesmo fim, melhorando a adequação do currículo ao sistema de ensino e ao grupo de alunos. Permite aos professores partilharem as suas ideias e explorarem as técnicas de ensino, de modo a que a organização de recursos, a previsão dos resultados, a articulação entre as diversas áreas de conteúdo, entre outras coisas, sejam facilitadoras de aprendizagens e promovam o desenvolvimento integral dos alunos.

Uma vez que a planificação fique estruturada, é necessário lembrar que este não é um documento estanque e fechado, pelo contrário, pode ser modificado, tornando-se num documento flexível e sempre que for necessário, dependendo da situação, pode-se alterá-lo em função do que se pretende. Assim, quando o professor está na sala de aula a intervir, é fundamental que as atividades planificadas contribuam para o ajudar a ensinar e para ajudar os alunos a aprenderem e compreenderem o estão a fazer. Contudo, para facilitar as aprendizagens dos seus alunos, pode desprender-se do que foi planificado, ao surgirem imprevistos que alterem o que pretendia, obrigando o professor a orientar a sua instrução doutra forma, pondo assim, a planificação de lado. Estas situações são comuns, e tornam-se numa forma competente do professor saber mobilizar os seus conhecimentos. Todavia, o professor pode, sempre que for possível, reforçar continuamente a sua intenção inicial, para poder executar o que planificou.

O ato de planificar compromete, então, uma organização complexa dos conteúdos a lecionar e com objetivos a atingir, tomando-se importantes decisões pedagógico-didáticas que, todavia, podem ser alteradas no decorrer da ação. Por isso, quando o professor planifica, tem de ser preciso numa série de aspetos, entre eles, na gestão do tempo, nos meios que vai

utilizar, em escolher a melhor forma de organizar os alunos, reconhecendo os obstáculos que estes têm de ultrapassar, definir o que pretende desenvolver e o que pretende avaliar no final. Só assim, o educador/professor cria condições para melhor responder aos imprevistos que possam surgir no decorrer das suas aulas.

Para além disso, Moreira (2004:51), diz que para se planificar é fundamental, também, ter-se em atenção outras circunstâncias da situação onde se vai intervir, tais como:

“(…) a definição de um problema relevante para os alunos; o recurso a uma abordagem interdisciplinar; a mobilização de conhecimentos; a aquisição de novos conhecimentos; a prática de uma aprendizagem cooperativa; assegurar que os objectivos formulados e negociados sejam realmente concretizáveis e, por último, a definição de critérios de avaliação do trabalho e de formas de o divulgar.”

Portanto, não se trata apenas de aplicar o que está no programa ou no currículo, há que ter em conta os aspetos referidos pelo autor, como é o caso da interdisciplinaridade, a mobilização de conhecimentos e a aprendizagem cooperativa, para se poder estruturar uma planificação de modo a melhorar a *performance* do professor para ensinar, e no final, proceder à respetiva avaliação dos alunos para se verificar se os objetivos propostos foram alcançados.

A avaliação faz parte do processo ensino/aprendizagem e tem como finalidade averiguar se os conhecimentos foram adquiridos e se as capacidades e aptidões foram desenvolvidas no domínio pedagógico-didático. Os resultados que são auferidos constituem-se como elementos de validação do próprio processo educativo.

Nesta medida, após cada intervenção, o docente deve proceder à avaliação, e refletir acerca dela, no sentido de averiguar o que está mal e o que está bem na sua atuação, o que pode fazer para eliminar os aspetos menos bons e, assim, faça com que numa próxima vez, a estratégia utilizada para ensinar, seja mais eficiente e promotora de aprendizagens para os alunos.

Carvalho *et al* (2000:24), chamam a atenção para o facto de que uma avaliação deve estar sempre presente, eles asseveram que “(…) para um professor que está no terreno a avaliação dirige-se para uma reflexão sobre as suas próprias práticas e poderá utilizar dispositivos de auto-regulação como discussão com outros elementos da equipa educativa, ou registos em diários de bordo que utilizará posteriormente (…)”. Desta forma, poderá conduzir as suas ações futuras sem cometer os mesmos erros, dirigindo a sua prática educativa com a interajuda dos seus colegas de profissão, para poder ir ao encontro das necessidades dos seus alunos.

Assim sendo, com a avaliação dos conhecimentos dos alunos, esta permite a reflexão e a tomada de consciência das ações utilizadas, no sentido de adequá-las, melhorando os aspetos organizativos e até mesmo de recursos usados, para se poder estabelecer um aperfeiçoamento na progressão das aprendizagens.

A avaliação dos resultados que se pretende atingir permite, então, a confirmação da ação pedagógica, na medida em que a aprovação dos saberes e dos desempenhos dos alunos permite validar se as estratégias utilizadas são, ou não, decisivas.

Tendo em conta que é preciso avaliar os alunos, há três tipos de avaliação a aplicar na ação pedagógica, nomeadamente a avaliação inicial ou diagnóstica, a avaliação formativa ou intermédia e a avaliação sumativa ou final.

A avaliação inicial ou diagnóstico serve para se saber quais os conhecimentos que o aluno tem, portanto destina-se a apurar os saberes que as crianças já possuem. No contexto da avaliação formativa ou intermédia, esta “(...) não se inscreve apenas em considerar actividades do domínio cognitivo, mas sim fundamentalmente em domínios que englobam uma dimensão social e de desenvolvimento, como seja, nomeadamente, no domínio sensorial (capacidades), no domínio afectivo (atitudes e valores) e no domínio psicomotor.” (Moreira, 2004:51) Isto porque surge a necessidade de avaliar as atitudes, os interesses, as destrezas motoras, os hábitos de trabalho, entre outros, que os testes no papel não consideram.

Para Pacheco (1993:4), “(...) a avaliação formativa determina, em termos qualitativos, o progresso da aprendizagem do aluno e fornece *feedback* para a sua regulação, permitindo identificar as correções a realizar.” Por outras palavras, informa o docente, o aluno e os seus encarregados educação, sobre o processo educativo e de aprendizagem. Estabelece avaliações intermédias para averiguar o ponto da situação do aluno, que, de acordo com Serpa (2010:77), “(...) contribui para o desenvolvimento de modelos de avaliação centrados na análise dos processos de aprendizagem e respectiva auto-regulação pelo aluno.” Portanto, é só para verificação de conhecimentos, é uma reflexão sobre o processo educativo do educando, para averiguar a sua aprendizagem no sentido de estar a par das suas lacunas e poder corrigi-las.

Comprovando a ideia acima apresentada, Moreira (2004:64), diz que “(...) a avaliação formativa tem por finalidade dar informações sobre o grau de consecução daquilo que foi fixado e facilita as tomadas de decisão quanto aos processos para o alcançar, por via de facilitar a identificação das dificuldades e colaborar na construção dos meios mais profícuos para remediar ou reforçar as aprendizagens.” Logo, ajuda o aluno a reforçar a sua capacidade de agir, de modo a que seja ele próprio a perceber que tem de gerir os seus conhecimentos,

para poder progredir no processo de aprendizagem. Nesse ponto de vista, a implementação da avaliação formativa proporciona aos alunos uma reflexão consciente do decurso da sua situação escolar, e, “Como tal, desenvolve nos alunos uma atitude auto-crítica, uma capacidade de co-responsabilização e uma capacidade de organização e controlo das suas próprias aprendizagens.” (Moreira 2004:67)

Referido isto, é de salientar o facto deste tipo de avaliação não servir para o juízo final. Pacheco (1993:5), corrobora que esta avaliação não deverá atribuir valores quando diz que “A avaliação formativa jamais poderá ter uma função de classificação ou de mediação de um produto, devendo, em contrapartida, ter uma função de regulação, de controlo da progressão do aluno, criando alternativas.” Pode-se então dizer que, a avaliação formativa é para se saber em que ponto está o aluno, não tem carácter classificativo, ou seja, não atribui nota, e é feita ao longo de todo o ano letivo.

Por sua vez, deverá ser a avaliação sumativa, ou final, que “(...) determina se o aluno domina ou não os aspectos considerados relevantes ou significativos do programa (...)” (Serpa, 2010:35). Do mesmo modo, Pacheco (1993:6), diz-nos que este tipo de avaliação já atribui nota, quando refere que,

“A avaliação sumativa determina o grau de consecução do aluno no final de um processo (trimestre, semestre, ano), correspondendo à atribuição de classificações. Deste modo, este tipo de avaliação significa a atribuição de notas através de testes periódicos, calendarizados e orientados mais para a avaliação dos produtos (conhecimentos adquiridos) do que para a avaliação dos processos (formas e contextos de aquisição do conhecimento).”

É esta avaliação que se exprime por “aprovado” e “não aprovado”, ou seja, dá a classificação ao aluno e permite a transição, ou não, do ano letivo. É a avaliação sumativa que administra a aprovação ou a reprovação do aluno no final de cada ciclo, e naturalmente, permite, ou não, a passagem à fase seguinte.

Efetivamente, a avaliação é parte integrante do processo educativo, tal como a planificação que antecede a intervenção. Sendo a planificação um elemento estruturador da ação pedagógica, esta serve como um guia à prática educativa. Deste modo, é fundamental que os educadores/professores planifiquem a sua ação, elaborem e sequenciem as atividades que vão realizar, definam os objetivos de ensino, prevejam possíveis estratégias, selecionem recursos/materiais de apoio e no final avaliem. É de facto essencial que os docentes tenham um fio condutor das suas aulas, embora, pelo facto de surgir imprevistos, isso não invalide que façam desvios para chegarem onde pretendem.

Portanto, a planificação da intervenção e a subsequente avaliação, culminam num bom processo educativo, pois um bom plano de aula antecedido por uma avaliação origina uma boa prática, visto que “Uma planificação exige uma atitude de reflexão (...)” (Carvalho *et al*, 2000:19). Ou seja, se se avaliar as situações de aprendizagem, analisando os resultados obtidos para se ver as falhas e os sucessos e refletir acerca destes, pode-se proceder a uma nova planificação que preencha as lacunas anteriores do sistema de ensino. Trata-se de um procedimento como um ciclo (figura I) , que permite planear cada vez melhor e com o intuito de combater as imperfeições. O seguinte esquema sintetiza e simplifica este procedimento:



Figura I.

Assim, é da responsabilidade do educador/professor a gestão curricular através da ação pedagógica, considerando a planificação e os resultados alcançados da sua intervenção através da avaliação, para que depois se possa refletir sobre todo o processo de ensino/aprendizagem, de forma a que dê início à elaboração de um novo e mais ajustado plano de aula.

5) O Recurso à Observação como um Instrumento Privilegiado para o Conhecimento e a Reflexão sobre a Prática

A observação constitui-se no ato de conhecer o que se pretende descobrir. É um instrumento de investigação utilizado pelos pedagogos para conhecerem a realidade escolar e identificarem as dificuldades, os interesses e as necessidades dos alunos.

Quando se fala em observação, fala-se em técnicas de recolhas de dados – observação direta e/ou indireta, podendo ser participante ou não participante. Desta feita, permite uma análise mais pormenorizada de uma situação. Segundo Quivy e Campenhoudt (1992: 197), “(...) os métodos de observação directa constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem (...)”. Neste sentido, a observação direta é estar no local e visualizar o que se pretende observar. Esta observação pode ser não participante, em que o observador apenas se limita a ver e a recolher dados, ou pode ser participante, como é o caso de os professores, ao lecionarem as suas aulas, estarem, em simultâneo, a observa os seus alunos e a recolherem os dados que acharem importantes.

Por sua vez, a observação indireta pressupõe o conhecimento de outros aspetos relacionados com as das crianças, nomeadamente pesquisas em documentos que englobem o reconhecimento do meio escolar, como as características físicas, as situações financeiras e profissionais das famílias, os próprios processos individuais dos alunos, o Projeto Curricular de Escola, entre outros.

Nesta medida, Gonçalves (2006:41), preconiza que “(...) a observação e análise da relação educativa, ao apresentar-se como um instrumento privilegiado de reflexão sobre a prática pedagógica, torna-se parte integrante de processos de formação que assentam numa prática de supervisão cooperativa e emancipatória através do posicionamento na prática da investigação-acção.” Logo, a prática de investigação-acção, envolve-se numa recolha e análise de dados que são fundamentais para que os docentes compreendam a realidade educativa. Por sua vez, Caetano (2004:50), entende “(...) por investigação-acção um processo sistemático e continuado de pesquisa e transformação, pelo qual o conhecimento se constrói na acção e para a acção.” Desta forma, independentemente da observação utilizada, quer seja participante ou não, o objetivo é de registar dados pertinentes para se poder interpretá-los e, assim, proceder-se a um método de ensino/aprendizagem mais adequado.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997:25), enaltecem que “Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades.” Essa atitude de observação de diferentes fenómenos e comportamentos inerentes ao processo educativo, ajuda de certa forma na construção do currículo, na medida em que cabe ao educador/professor depois de conhecer as

características da turma e da comunidade envolvente, organizar um contexto educacional com atividades, instrumentos, recursos/materiais de apoio, etc., que facilitem e sejam promotores de aprendizagens.

Segundo Castano e Javier (1994), citado por Santos (2011:44) observar é “(...) seleccionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais e com recurso à teoria e metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão (...)”. Neste sentido, qualquer docente no seu dia-a-dia, enquanto decorre o processo de ensino/aprendizagem, deve utilizar técnicas de observação para recolher informações dos seus alunos.

Uma vez que a observação permite conhecer as características de uma criança ou de um grupo em geral ocasiona oportunidades de recorrer à diferenciação pedagógica. Porque as atitudes, as destrezas motoras, os interesses e motivações, as capacidades cognitivas das crianças, induzem a comportamentos de maior ou menor adesão às atividades que condicionam o desempenho do educador/professor. Assim, “(...) a criação de momentos de diferenciação pedagógica torna-se cada vez mais um imperativo pedagógico (...)” (Santos, SD:1). Isto porque, o conhecimento dessas características observadas em cada uma das crianças, diz-nos que “Cada vez mais os professores são confrontados com a diversidade de alunos que têm, diversidade não só nas aprendizagens realizadas, mas também na forma de pensar e de aprender, para já não falar das distintas culturas, valores e domínios (...)” (Santos, SD:1). Na verdade, o professor para proporcionar condições que conduzam ao sucesso escolar e pessoal das crianças, tem de respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem dando resposta a cada aluno individualmente. O docente deve, então, observar a heterogeneidade da turma, partindo do que as crianças, em particular, sabem fazer e do que são capazes, assegurando-se de que todas as necessidades e potencialidades sejam observadas, para conseguir promover a igualdade de oportunidades a todos os educandos.

Desta forma, a observação deve ser bem estruturada para que se possa realmente averiguar o máximo de parâmetros possíveis independentemente da área, e assim, proceder a técnicas de aprendizagem que motivem as crianças e que lhes coloquem desafios interessantes para colmatar as lacunas.

Nas palavras de Estrela (1986: 61-62), “(...) a observação de situações educativas continua a ser um dos pilares da formação de professores (...)”. Pois a recolha de informações de determinado contexto educativo, permite, posteriormente, elaborar estratégias adequadas e devidamente alicerçadas para intervir na sala de aula.

Sendo assim, o professor ao refletir sobre os dados recolhidos através da observação,

“Trata-se fundamentalmente de dispor elementos que possam ser periodicamente analisados, de modo a compreender o processo desenvolvido e os seus efeitos na aprendizagem de cada criança. A observação constitui, deste modo, a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo.” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997:58)

Conclui-se então que o observar é fundamental para se poder planificar e avaliar, na medida em que, para se planificar um conjunto de aulas, é preciso conhecer-se o contexto onde se vai desenrolar a ação pedagógica. Portanto, observa-se as competências das crianças, os conhecimentos que possuem, quais as suas dificuldades, avalia-se, reflete-se sobre os mesmos e planifica-se nesse sentido.

Síntese

Nesta parte fizemos menção à formação de educadores/professores para o Pré-Escolar e para o 1.º Ciclo do ensino Básico.

A formação inicial é, de facto, fundamental para o desenvolvimento de competências dos formandos para a profissão de educador/professor. Esta passa por várias etapas, que começam na Universidade, e permite a licença para a docência da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Contudo, o desenvolvimento de um profissional de educação não se restringe à formação inicial, mas desenvolve-se ao longo de toda a sua carreira.

Fundamentamos a importância que a formação inicial tem para a construção do perfil de educador/professor e os seus procedimentos, nomeadamente o estágio pedagógico, as reflexões, as planificações, as intervenções, as avaliações e as observações como elementos organizativos de uma boa prática educativa.

O estágio pedagógico compromete um contato direto com a realidade escolar, em que os formandos realizam as planificações e, em simultâneo, entendem-na como um elemento delineador da sua prática educativa, bem como organizadora do currículo, pois têm de adaptá-lo aos contextos educativos.

Por sua vez, as observações e as avaliações feitas na prática educativa, contribuem para uma boa elaboração das planificações, na medida em que o educador/professor ao observar as suas crianças/alunos conhece-os melhor e identifica os seus interesses e dificuldades. Posteriormente reflete sobre a sua prática, averiguando se as atividades foram produtivas e se contribuíram para desenvolver as competências das crianças/alunos.

PARTE II
A EDUCAÇÃO FÍSICO-MOTORA E AS PRÁTICAS PROMOTORAS DE
APRENDIZAGENS

Introdução

Nesta segunda parte, iremos apresentar um desenvolvimento conceptual de suporte à área de Educação Física, incidindo uma especial atenção na área da Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Num primeiro momento, referenciamos a importância desta área curricular no desenvolvimento global das crianças, na promoção das suas capacidades e das suas competências. Vamos dar a conhecer as vantagens que a organização dos ambientes de aprendizagem na Educação Física têm para promover na criança/aluno aprendizagens de domínio motor e cognitivo.

De seguida, realçaremos primeiro a expressão da criança pelo movimento, pois pela sua execução, pelo pensamento, atitudes e comportamentos que o acompanham, constrói-se a sua linguagem corporal, elemento chave da área da expressão e comunicação, e, de seguida, a importância do jogo na aprendizagem e socialização da criança.

No final desta parte, iremos referir o contributo do movimento e do jogo implementado na área curricular da Educação Física para promover aprendizagens nos primeiros anos da educação básica, quer no domínio motor, potenciador de práticas físicas e desportivas, quer no domínio da interdisciplinaridade, relacionando-se com outras áreas de conhecimento, tais como, a Matemática e a Língua Portuguesa.

1) A Educação Físico-Motora no Currículo da Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

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

O currículo de uma pessoa é o conjunto das experiências de aprendizagem vividas por ela, isto é, refere-se ao historial de vida de uma pessoa. Não se restringe a um mero documento que contém somente os dados biográficos e os dados relativos à sua formação profissional. Portanto, quando se fala em currículo, fala-se de conhecimento adquirido, naquilo que a pessoa é, naquilo que se torna, é, a sua identidade. Reforçando esta ideia, o

autor Silva (2000:14), diz que para “(...) além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade.” Nesta linha de pensamento, de facto, a criança no quotidiano escolar, passa por situações onde pratica ações de receber e dar educação, fazer amizades, de explorar sentimentos, faz diálogos, pensa, comunica, entre outros, está constantemente em construção.

Na ótica de Costa *et al* (2001:291), num currículo “ (...) os programas educativos terão de visar a inserção do aluno nos vários ambientes em que se movimenta ou irá movimentar-se num futuro mais ou menos próximo.” Entendemos então que, durante a escolaridade básica, os alunos têm de passar por experiências que lhes permitam desenvolver múltiplas competências. Deste modo, são preparados para uma vida melhor e mais enriquecedora. É neste aspeto que a educação escolar possui um papel fundamental, pois envolve um conjunto de atividades educativas programadas para as aprendizagens.

Para Neves (2002:34)

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

Neste sentido, a Educação Física abarca um currículo no ramo da educação que, para a Educação Pré-escolar, está incorporada na área de Expressão e Comunicação e tem o nome de Domínio da Expressão Motora, e para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, designa-se como área da Expressão e Educação Físico-Motora. Por isto, na Educação Pré-Escolar o educador deve seguir as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, e no caso do 1.º Ciclo do Ensino Básico, é uma situação mais complexa, pois há um programa mais extenso e aprofundado que foi definido pela Organização Curricular e Programas para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Na região autónoma dos Açores, desde 2011, contamos também com o Referencial Curricular para a Educação Básica, que comporta algumas especificidades regionais. Sendo assim, esta área é portadora de uma série de princípios que são orientações globais para os educadores/professores planearem as suas aulas de forma a poderem desenvolver, de uma forma articulada e sustentada, uma série de competências nos seus alunos.

Quando as crianças começam o seu percurso académico entram para o Pré-Escolar, não são de todo uma tábua rasa, na medida em que já possuem alguns requisitos motores básicos e toda uma experiência de vida. Posteriormente, no que concerne ao Domínio da Expressão Motora, “(...) a educação pré-escolar deve proporcionar ocasiões de exercício da motricidade global e também da motricidade fina, de modo a permitir que todas e cada uma aprendam a utilizar e a dominar melhor o seu próprio corpo.” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997:58) Isto porque “As crianças entre os 3 e os 6 anos fazem grandes progressos nas competências motoras – tanto as *competências motoras grossas*, como correr ou saltar, como *competências motoras finas*, como abotoar e desenhar.” (Papalia, Olds e Feldman, 2001:286). Pode-se então dizer que as competências motoras grossas são “(...) competências físicas que envolvem os músculos maiores” (Papalia, Olds e Feldman, 2001:287), e as competências motoras finas são “(...) competências físicas que envolvem os pequenos músculos e a coordenação olho-mão.” (Papalia, Olds e Feldman, 2001:287)

Para Gallahue (2002:51), antes disso é a fase dos movimentos rudimentares, que vai do nascimento até aos 2 anos, é um estágio de pré-controlo de movimentos básicos. Depois desta, então, dos 2/3 anos aos 6/7 anos, é a fase do movimento fundamental, em que “Os movimentos rudimentares constituem a base sobre a qual as crianças desenvolvem e aperfeiçoam os padrões dos movimentos fundamentais dos primeiros anos e as competências motoras especializadas da infância tardia e para lá dela.” (Gallahue, 2002:50) Por esta razão, os movimentos rudimentares são essenciais para a estabilidade dos movimentos fundamentais, na medida em que servem de suporte para um bom desenvolvimento psicomotor, e mais tarde, de um movimento específico.

Portanto, no Pré-Escolar

“As crianças estão envolvidas no processo de desenvolver e aperfeiçoar as competências motoras fundamentais numa ampla variedade de movimentos de estabilização, locomoção e manipulação. Como tal, precisam de se envolver numa série de experiências de movimento, coordenadas e adequadas ao seu desenvolvimento, destinadas a enriquecer estas capacidades motoras básicas.” (Gallahue, 2002:51)

Assim, as crianças ao executarem diversos exercícios que envolvem a psicomotricidade, vão, aos poucos, tomando consciência de si e, ao utilizarem o seu corpo, vão apercebendo-se das suas potencialidades e limites. Para além disso, os momentos de Expressão Motora também promovem a interação com os outros, contribuindo, deste modo, para desenvolverem as competências transversais e a formação de conceitos.

Reportando-me mais uma vez às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997:58), estas dizem que, “A diversificação de formas de utilizar e de sentir o corpo – trepar, correr e outras formas de locomoção, bem como deslizar, baloiçar, rodopiar, saltar a pé juntos ou num só pé, etc. – podem dar lugar a situações de aprendizagem em que há um controlo voluntário desse movimento (...)”. Logo, o educador ao facultar situações que promovam a exploração, pela criança, do corpo e do movimento no espaço e no tempo, faz com que esses movimentos, que são inicialmente rudimentares, depois de executados várias vezes, passem a ser controlados de forma eficiente e a serem automatizados, preparando, desta forma, as crianças para a aquisição de novos saberes, cada vez mais complexos.

Deste modo, as atividades que o educador propõe, em contextos de aprendizagem, têm de promover uma atitude exploratória, em que as crianças ao executarem determinados jogos e movimentos comuniquem, usem a imaginação, confrontem, imitem, fantasiem, entre outras coisas. Contribuindo, assim, para que as crianças desenvolvam as suas habilidades perceptivo-motoras e competências geradas pela interação com as outras crianças, nomeadamente as emoções pelo confronto com os adversários, o afeto, a colaboração e a cooperação em equipa, ética desportiva, moral, a compreensão do outro, etc.

Na perspetiva de Condessa (2006:21),

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

Sendo assim, entendemos que o trabalho a desenvolver pelo educador tem de promover o despertar das potencialidades das crianças, relativamente às suas capacidades de produzir movimentos e do conhecimento que têm de si, estimulando-lhes as habilidades perceptivo-motoras e o aperfeiçoamento destas, e também, um aspeto muito importante nos casos de participação em grupo, em que este, efetivamente, pela interação uns com os outros, faculta às crianças a oportunidade de aprenderem a controlar as suas emoções e a cooperarem como os colegas.

No que concerne à Expressão e Educação Físico-Motora, esta abrange uma sequência de oito blocos que comportam uma série de objetivos para o desenvolvimento dos alunos e que se dividem pelos quatro níveis de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Segundo a Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo (2004: 41-60), os blocos são os seguintes:

- Bloco 1 – perícia e manipulação – para o 1.º e 2.º ano de escolaridade;

- Bloco 2 – deslocamentos e equilíbrios para o 1.º e 2.º ano de escolaridade;
- Bloco 3 – ginástica – para o 3.º e 4.º ano de escolaridade;
- Bloco 4 – jogos – para os quatro anos de escolaridade;
- Bloco 5 – patinagem – para o 3.º e 4.º ano de escolaridade;
- Bloco 6 – atividades rítmicas expressivas (dança) – para os quatro anos de escolaridade;
- Bloco 7 – percursos na natureza – para os quatro anos de escolaridade;
- Bloco 8 – natação (opcional).

Neste mesmo programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico estão explícitos os objetivos gerais da Expressão e Educação Físico-Motora, que são os seguintes:

- “1. Elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas:
- Resistência Geral;
 - Velocidade de Reação simples e complexa de Execução de acções motoras básicas, e de Deslocamento;
 - Flexibilidade;
 - Controlo de postura;
 - Equilíbrio dinâmico em situações de «voo», de aceleração e de apoio instável e/ou limitado;
 - Controlo da orientação espacial;
 - Ritmo;
 - Agilidade.
2. Cooperar com os companheiros nos jogos e exercícios, compreendendo e aplicando as regras combinadas na turma, bem como os princípios de cordialidade e respeito na relação com os colegas e o professor.
3. Participar, com empenho, no aperfeiçoamento da sua habilidade nos diferentes tipos de actividades, procurando realizar as acções adequadas com correcção e oportunidade.” (Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo, 2004:39).

Esta é, realmente, uma área que, para além de promover o desenvolvimento psicomotor, pelo facto de as crianças interagirem com os colegas nas atividades num

contexto lúdico e fora da sala de aula, promove também o desenvolvimento emocional, social e cognitivo. Isto porque,

“(...) o desenvolvimento físico da criança atinge estádios qualitativos que precedem o desenvolvimento cognitivo e social. Assim, a actividade física educativa oferece aos alunos experiências concretas, necessárias às abstrações e operações cognitivas inscritas nos Programas doutras Áreas, preparando os alunos para a sua abordagem ou aplicação. Estas evidências justificam a importância crucial desta Área, no 1.º Ciclo, como componente inalienável da Educação.” (Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo, 2004:35)

Com estes oito blocos, o professor tem à sua disposição diversos meios para elaborar atividades que possam contribuir para o desenvolvimento global dos seus alunos, visto que a atividade física, para além de ser importante na aquisição de habilidades psicomotoras, é também importante para o desenvolvimento intelectual, favorecendo o desempenho escolar e também o convívio social. Ou seja, a prática regular de exercícios pode funcionar também como um meio para o desenvolvimento das aprendizagens de outras áreas, numa fase de educação e ensino em que ao educador/professor é exigido, muitas vezes, que aja em regime de monodocência e leccione todas as áreas das expressões, onde se inclui a Educação Física.

Atendendo ao prazer que as crianças manifestam ao realizarem estas atividades, o professor deve organizar-se, para proporcionar momentos de diferentes situações de aprendizagem, encorajando-as para a realização de novas possibilidades de movimentos, cada vez mais complexos. Assim, a operacionalização destas atividades, torna-se num excelente instrumento que proporciona o desenvolvimento de diversas aprendizagens, através da estimulação das capacidades perceptivo-motoras, psicológicas e cognitivas.

Esta área disciplinar é, então, uma faceta importantíssima do desenvolvimento da criança, seja no domínio motor, cognitivo, social ou afetivo. Sendo assim, a Educação Física é, sem dúvida, uma área indispensável no currículo escolar da educação básica, pois compreende atividades de lazer e divertimento que contribuem para melhorar a postura, agilidade, desenvolvimento do físico, saúde, reconhecer as potencialidades e limitações do corpo, hábitos saudáveis, promover o bem-estar geral, favorecer a autonomia, etc.. Estes hábitos de atividade física são fundamentais, na medida em que ao serem incutidos nos alunos através do currículo escolar, influenciam, para que de futuro, na vida adulta, os cidadão tenham uma vida ativa e saibam o que fazer para beneficiarem de um bom estado de saúde e de qualidade de vida.

Maria e Nunes (2007: 5) defendem que “A actividade física e desportiva tem subjacente uma concepção de educação integrada, a partir dos conhecimentos adquiridos na

vida familiar e na comunidade de origem de cada aluno.” Por esta razão, Condessa (2009:37), preconiza que

“Aos educadores e professores que leccionam a educação física na infância caberá a delicada tarefa de garantir o enriquecimento do seu património motor e cultural, que visa em simultâneo os domínios de desenvolvimento individual e colectivo. No primeiro, almejando uma melhoria do seu desempenho nos movimentos e, no segundo, a capacidade para ser um cidadão equilibrado, responsável, que vivenciou a cultura lúdica da infância e é conhecedor da sua cultura.”

Assim sendo, o objetivo da realização de atividades corporais é, para além de melhorar a condição física e aspetos colaterais a esta, promover o bem-estar e saúde, proporcionando um equilíbrio psicológico e de responsabilidade para com as suas ações motoras. Por isso, Papalia, Olds e Feldman (2001:521), afirmam que a falta de exercício “(...) afecta tanto a saúde mental como a física. Mesmo actividade física moderada, como caminhadas, andar de bicicleta, nadar ou cuidar do jardim traz benefícios para a saúde, se executada regularmente, pelo menos 30 minutos ou mais, de preferência todos os dias da semana.” Desta forma, os alunos ao chegarem à idade adulta, se praticarem diariamente algum tipo de exercício, estão a combater o sedentarismo e, sobretudo, doenças provindas daí, entre as quais se encontram as doenças cardiovasculares, cancro, diabetes, obesidade, hipertensão arterial.

Neto (2009:27), chama a atenção para a necessidade de se ter «(...) uma visão de desenvolvimento sustentável no âmbito das “culturas de infância” na sua vida cotidiana, no sentido de assegurar um combate ao progressivo “analfabetismo motor”, promovendo experiências de jogo e de movimento necessárias para assegurar “estilos de vida saudáveis ao longo da vida”.» Isto porque, hoje em dia, com a variedade de estímulos que as crianças encontram em casa, é muito fácil optarem por uma vida pouco ativa, e o sedentarismo é a “porta” mais fácil de entrarem.

Entendemos, então, que quanto mais uma criança tiver a oportunidade de correr, saltar, agarrar, puxar, etc., mais se contribui para o seu desenvolvimento global, para um bom estado de saúde e para a aquisição de hábitos saudáveis. Logo, de acordo com Gallahue (2002:49) “Negar às crianças a oportunidade de colher os muitos benefícios de uma actividade física vigorosa e regular é negar-lhes a oportunidade de experimentarem a alegria do movimento eficiente, os efeitos saudáveis do movimento e uma vida inteira como seres móveis competentes e confiantes.” Desta forma, esta área deve assegurar a educação do movimento a todas as crianças em todos os níveis, deve prepará-las para aprenderem a ocupar os seus tempos livres, em atividades físicas e/ou desportivas. A Educação Física serve, também, para que os alunos, ao mesmo tempo que praticam atividades físicas, gastando energia produzida

pelos seus músculos esqueléticos, consumindo calorias, beneficiem de um desenvolvimento global e adquiram rotinas e estilos de vida ativos e saudáveis.

Então, neste sentido, a Educação Física não se resume ao simples exercício de habilidades motoras, mas sim, também, para inculcar nos alunos hábitos para que reflitam acerca das suas possibilidades motoras e os efeitos benéficos que dela podem receber. Assim, cabe à Educação Física o papel fundamental de despertar a educação dos costumes e interesses saudáveis sobre a prática de atividade física, e, por conseguinte, aos educadores/professores a tarefa de desenvolver nos seus educandos um conhecimento motor e cultural, fora e dentro do contexto escolar, que lhes possibilite um desenvolvimento multidimensional.

Para que a criança/aluno aprenda a movimentar-se, a coordenar ações do corpo no espaço, a interagir uns com os outros, a expressar-se, enfim, uma série de procedimentos inerentes a esta disciplina, Condessa (2009:38), enaltece que,

“(…) tendo em vista a criação de um ambiente de aprendizagem de qualidade, imaginativo, criativo e favorável à estimulação das capacidades motoras, de interação, de expressão e comunicação, é nossa intenção realçar a importância que assumem os variados envolvimento, mediados pelos nossos educadores/professores, envolvimento esses que devem responder à necessidade das crianças da actualidade e atender a uma prática efectuada em condições adequadas ao contexto da comunidade em que se inserem.”

Portanto, tanto na área de Expressão Motora no Pré-Escolar, como na área de Expressão e Educação Físico-Motora no 1.º Ciclo do Ensino Básico, o educador/professor para planejar atividades deve criar ambientes diversificados, que sejam fundamentais e potenciadores no processo de ensino/aprendizagem, considerando-se sempre, para além do contexto, a própria criança enquanto indivíduo.

De acordo com Condessa (2006:21) “Na educação física infantil, os movimentos pelos quais a criança se desenvolve e aprende são diversificados quanto ao tipo, à forma, às solicitações dinâmicas, energéticas e de tratamento de informação (...)”. Por esta razão, ao organizar uma atividade, os educadores/professores, independentemente das situações ou dos conteúdos a trabalhar, têm de considerar determinados parâmetros para analisar os movimentos, tais como: “*quais são os movimentos?; onde são realizados?; com quem?; com que materiais?; com que intensidade; com que propósito; obedecendo a que regras?*” (Condessa: 2006:21)

Para além disso, os educadores/professores ao lecionarem uma atividade têm de ter em conta a própria aprendizagem motora, em que, primeiro, há um processo adaptativo para que

os alunos consigam executar um determinado movimento ou uma sequência deles, depois, repetem-nos para aperfeiçoá-los em função dos parâmetros que considerados. Como cada criança/aluno tem o seu ritmo de aprendizagem, cabe, então, ao educador/professor organizar o seu plano de trabalho e “(...) programar eficazmente uma educação física mais adequada às possibilidades dos alunos, controlando também os seus efeitos fundamentais.” (Cazorla, 1994:188) Isto para que não haja desmotivação e desinteresse por esta área. Estas aulas têm de promover alegria com o movimento e têm de ser lúdicas, pois “(...) o prazer lúdico é também um prazer funcional.” (Missoum, 1994:48) O lúdico faz parte das atividades essenciais da dinâmica humana, caracterizando-se por ser espontâneo, funcional, satisfatório, essencial para a saúde e contribui para o bem-estar coletivo.

Assim, depois das crianças conseguirem aperfeiçoar a capacidade de dominar melhor o seu próprio corpo, ficam muito mais competentes e aptas para executarem atividades da fase seguinte das suas vidas. Porém, há crianças que, quando saem do Pré-Escolar, ainda apresentam dificuldades na execução de algumas tarefas de cariz motor. Ora, é lógico que estas crianças, ao chegarem ao 1.º Ciclo, deparam-se com dificuldades para realizarem as atividades propostas neste nível de ensino, e desta forma, não alcançam o sucesso desejado e perdem a motivação. Pois, como afirma Gallahue (2002:49),

“Se as crianças não forem capazes de desenvolver e aperfeiçoar competências motoras fundamentais o resultado mais frequente será a frustração e o fracasso nos jogos, desportos e actividades recreativas, por exemplo, a incapacidade de desenvolver padrões amadurecidos de lançar, agarrar e bater a bola, torna muito difícil para a criança experimentar o sucesso e alegria mesmo no mais simples jogos.”

O desenvolvimento destas competências inserem-se no quotidiano do jardim-de-infância, onde as crianças aprendem a manipular diversos objetos para que possam projetá-los e recebê-los, atirar e receber bolas ou outros objetos de arremesso, utilizando as mãos ou os pés. Por isso, convém que já tenham determinadas capacidades adquiridas, na medida em que lhes favorece a aprendizagem e o desempenho na execução de novas atividades que requerem padrões de movimentos mais complexos e realizados em situação de: expressão, comunicação, interação, cooperação, resolução de problemas e interdisciplinaridade.

Sendo assim, entendemos que, efetivamente, a Expressão Motora e a Expressão e Educação Físico-Motora contemplam múltiplos conhecimentos concernentes ao corpo e ao movimento, têm a vantagem de promover atividades que pelo seu carácter lúdico que contribuem para o desenvolvimento psicomotor e promovem: uma gestão de sentimentos,

afetos, emoções; a expressão e a comunicação; a atenção, a memória e o raciocínio; e, por fim, a socialização. Em suma, é uma área indispensável no currículo dos alunos numa primeira fase da Educação Básica, na medida em que para além de serem benéficas para a saúde, contribuem em muito no processo educacional.

1.1) A expressão e comunicação da criança pelo movimento corporal

De acordo com Birkenbihl (2000:87), “(...) a comunicação estabelece-se sempre entre duas ou mais pessoas.” Logo, as crianças quando interagem umas com as outras comunicam, e, por sua vez, trocam informações.

Por esta razão, Moniz (2011:26), chama a atenção para o facto de que “Convém ser e ter bons modelos para comunicarmos com eficiência, coerentes com as nossas intenções comunicativas (e consistentes na nossa acção de comunicação).” Pois assim, a mensagem transmitida, será, certamente, melhor decifrada.

Então, é com a comunicação, através das interações sociais, que a criança vai construindo a sua linguagem. Deste modo, as interações onde haja movimento, são um ótimo meio para as crianças se expressarem e comunicarem, porque, com o movimento do corpo, a criança troca experiências com o meio que lhe permite conhecer-se a si, aos outros e ao mundo que a rodeia. Todas as crianças têm a necessidade comunicar, seja com os colegas com os pais, com os educadores/professores, tios, etc., por isto, Vayer (1992:11), defende o diálogo corporal utilizado pelas crianças. O autor afirma que “O corpo é a referência permanente e a acção corporal é o primeiro meio de comunicação, aquele sobre o qual se constroem as linguagens socializadas.” Portanto, a necessidade inicial, que as crianças têm de comunicar, é realizada através do seu próprio corpo. Neste sentido, Lima (2011), diz que “O movimento humano não se resume apenas em um deslocamento e sim uma forma de linguagem corporal em que expressamos nossos sentimentos, emoções e pensamentos.” É, então, como a autora afirma, uma linguagem corporal onde há uma troca de informações.

Por sua vez, Vayer e Roncin (2000:100), enaltecem que,

“Sendo o corpo, simultaneamente, a forma e o meio da integração do sujeito na realidade do mundo, ele está, necessariamente, carregado de significado. Sabe-se desde sempre, que as posturas, as atitudes e os gestos, sobretudo o olhar, exprimem melhor do que as palavras, as tendências e os impulsos, mas também as emoções e os sentimentos da pessoa ao viver tal ou tal situação, em tal ou tal contexto.”

Então, a linguagem realizada com o próprio corpo, exprime a forma como se sente, se está feliz, ou triste, chateado, ansioso, inquieto, hesitante, etc.. ou seja, é com a ação corporal que as crianças exprimem os seus pensamentos e as suas intenções.

Deste modo, a expressão e comunicação da criança através do movimento do próprio corpo, proporcionam, situações de comunicação não-verbal, em que “As sucessões de acções, de contacto e de inibição, encadeiam-se, pois umas nas outras como as frases num diálogo verbal.” (Vayer, 1992:84) Ao movimentarem-se entre elas, as crianças divertem-se, observam-se, apercebem-se de quem é capaz de fazer o quê, e de forma lúdica vão comunicando, tendo confiança na ideia que querem transmitir, expressam-se com convicção e acabam, de forma construtiva, com determinados medos que as impediam de comunicar. Elas abstraem-se, colocando os medos de lado e efetuam, assim, uma linguagem corporal.

Vayer e Roncin (2000:46-47), asseguram que,

“Esta experiência das funções motoras realiza-se necessariamente num meio envolvente, ela é a manifestação visível dos intercâmbios entre o sujeito e o espaço, entre o sujeito e os objectos que povoam o espaço, entre o sujeito e os outros... Quem diz intercâmbio, diz intercâmbio de informações; assim a acção, qualquer que seja a forma assumida é antes de mais, confronto com qualquer coisa, logo conhecimento do meio envolvente.”

Dito de outro modo, a experiência da ação corporal, realizada pelas crianças, permite-lhes estabelecerem redes de comunicação que proporcionam trocas de informação, quer com os materiais, quer com os outros. Este facto resulta, tanto no conhecimento do meio em seu redor, como no conhecimento de si e dos outros. Portanto, a expressão corporal da criança contribui para o seu desenvolvimento e para o seu conhecimento.

No entanto, esses comportamentos físicos que as crianças efetuam, são influenciados por outros fatores, ente eles, a raça, a cultura, a étnia, hábitos, tal como afirma Ángel (2003:5), quando refere que “*Cada persona nace y vive en un tiempo, en un lugar y en un ambiente diferentes. Aspectos como el entorno físico, el medio familiar, escolar y urbano, la situación política y cultural, el nivel socio-económico, su sexo, determinan nuestra motricidade (...)*”. Deste modo, são, naturalmente, vários os factores que podem contribuir para o desenvolvimento motor, logo, influenciam o pensamento e, naturalmente, a sua ação motora.

Assim sendo, os movimentos desencadeados por uma pessoa podem revelar o seu temperamento, visto que manifestam o que pensa. Por esta razão Alves (2011), diz que “A psicomotricidade tem por objetivo levar a criança a pensar antes de agir.” Ou seja, a “(...) psicomotricidade tem uma óptica mais psicológica na qual o gesto é encarado como expressão

de toda a personalidade.” (Thill, Thomas e Caja, 1994b:346) Pode, então, dizer-se que o ato do movimento é antecedido pelo pensamento, manifestando assim uma forma de comunicar. Por isso, deve-se dar às crianças a liberdade de se movimentarem para que, através dos seus comportamentos físicos, expressem os seus pensamentos. Até mesmo numa situação de agressão física, esta manifesta uma maneira de comunicar um pensamento negativo.

Ainda segundo Alves (2011),

“A psicomotricidade favorece a expressão, e essa expressão deve fazer com que a criança demonstre seus sentimentos e suas dificuldades, internalizando os conceitos abstratos, desenvolvendo sua imaginação e autenticidade, aumentando assim seu processo criativo e sua capacidade de comunicar-se, capacidades que são essenciais ao processo educativo e à consciência corporal para estabelecer relações com o outro e com os objetos.”

Ora, de facto, é com as experiências de movimento que a criança, para além de aperfeiçoá-los, desenvolve a sua psicomotricidade, adquirindo assim autonomia nos seus movimentos e a liberdade de se expressar e comunicar. Por esta razão, as instituições responsáveis pela educação infantil devem proporcionar situações de interação social através do movimento, de forma a possibilitarem o desenvolvimento e aperfeiçoamento da linguagem corporal.

Para Le Boulch (1988:37), “Desde o início do desenvolvimento psicomotor inicia-se o processo de socialização, uma vez que o equilíbrio da pessoa só pode ser pensado pela/e na relação com outrem.” De facto, nos diversos contextos sociais que impliquem movimento, a criança vai conhecendo diferentes personalidades e valores, compreende o que é certo e o que é errado, adquire respeito pelos outros e para consigo mesma, desenvolvendo as suas ações com pensamentos premeditados.

O desenvolvimento psicomotor compreende, então, a junção de duas componentes complementares, o psíquico e o motor. Logo, “(...) subentende as relações entre a *organização neurocerebral*, a *organização cognitiva* e a *organização expressiva da ação* (...)” (Fonseca: 2001:26). É uma ação psicológica que é desencadeada pelo movimento e, desta forma, “(...) veicula os laços entre o corpo e a actividade mental, o real e o imaginário, o espaço e o tempo, melhorando o potencial adaptativo, ou seja, as possibilidades de realização nas trocas com o envolvimento.” (Martins, 2001:32) Entendemos então que, é através da expressão corporal que a criança tem a possibilidade de exteriorizar um pensamento, e que utiliza o corpo como o local de manifestação. São os movimentos corporais que representam, tanto a sua perceção e entendimento do meio envolvente, como a sua forma de agir sobre ele. Por este motivo, é essencial que o educador/professor considere a

expressividade corporal da criança, como um conjunto de características da sua forma de pensar.

Nesta medida Vayer (1992:195) expressa que “A educação psicomotora é uma forma de abordagem da criança e dos seus problemas. Utiliza certos meios, cujo conjunto constitui um vocabulário do corpo e da acção corporal, mas também, e sobretudo, um estado de espírito, ou seja, uma outra forma de compreender as relações criança-mundo.” Assim, a educação psicomotora é fundamental e por isso os docentes têm de saber dinamizar os seus contextos educativos, de modo a que as crianças se sintam à vontade para se expressarem e comunicarem através das suas posturas e movimentos, que não mais refletem do que os seus pensamentos e emoções. Portanto, podemos dizer que qualquer movimento é decorrente de um pensamento, e, por conseguinte, a acção é precedida por uma decisão efetuada em função do potencial cognitivo. Assim, através da educação psicomotora, a criança passa por experiências em que comunica e, que, em muito contribuem para o seu desenvolvimento global.

Então, tendo em vista o desenvolvimento da sociabilidade e da capacidade de expressão e comunicação das crianças, de modo a interpretar os movimentos que efetuam, as orientações curriculares da educação de infância, apropriam as práticas das atividades físicas para uma aprendizagem orientada para um desenvolvimento equilibrado e significativo. A área de Expressão e Comunicação no Pré-Escolar “(...) engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem.” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997:56) Desta forma, é importante que os mais pequenos, desde muito cedo, tenham experiências de movimentos que contribuam para o desenvolvimento da sua expressão e comunicação. Também, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997:56) confirmam que,

“Ao iniciar a educação pré-escolar, a criança já realizou algumas aquisições básicas nos diferentes domínios da área de expressão e comunicação. Estas são o ponto de partida para o educador favorecer o contacto com várias formas de expressão e comunicação, proporcionando o prazer de realizar novas experiências, valorizando as descobertas da criança, apoiando a reflexão sobre estas experiências e descobertas, de modo a permitir uma apropriação dos diferentes meios de expressão e comunicação.”

Assim sendo, os ambientes diversificados na educação para a infância, devem conter situações de atividades físicas que sejam lúdicas, para que as crianças desenvolvam a psicomotricidade e se sintam motivadas para comunicarem através do movimento corporal. Neste sentido, Condessa (2009:42), afirma que “A forma como se organiza o equipamento no

espaço, em cada uma das suas áreas, reflete de alguma maneira o valor e a função que se lhes atribui e diz muito sobre o tipo de aprendizagens e comunicação que se espera no aluno.” Dito isto, os ambientes escolares que permitem às crianças interações com movimentos tornam-se, efetivamente, indispensáveis.

Para além disso, como atualmente a sociedade sofreu grandes transformações viradas para o conforto, as atividades dentro de casa como os jogos de consola ou os computadores contribuem para que as crianças façam menos exercício físico, como também, há uma tendência para passarem mais tempo em frente à televisão. Desta forma, afetam o seu desenvolvimento motor e a oportunidade de se desenvolverem do modo equilibrado através do movimento, empobrecendo, assim, a sua linguagem corporal e, conseqüentemente, a capacidade de interagirem com os pares em sociedade.

Em suma, no que diz respeito à necessidade das crianças se expressarem e comunicarem, estas, de facto, devem vivenciar uma multiplicidade de situações ricas em movimentos adequados e significativos, pois é sem dúvida uma forma de transmitirem informações com o corpo, desenvolvendo a psicomotricidade, e manifestando, através de comportamentos os seus sentimentos, as suas emoções e os seus pensamentos.

1.2) A aprendizagem e socialização da criança pelo jogo de/no movimento

Para Vayer e Roncin (2000:128) “(...) na atividade de jogo, a criança desenvolve e afirma o seu Eu, ela aceita submeter-se à regra, exprime as suas capacidades de criação e é capaz de se organizar com os outros no seio do grupo (...)”. Assim sendo, as crianças, ao jogarem, constroem-se como pessoas, pois sentem a necessidade, aquando da interação com os outros, de se afirmarem e de se integrarem no grupo.

Segundo Kamii (1996:29), Piaget afirma que “O jogo dá às crianças uma razão intrínseca para o exercício da sua inteligência e da sua curiosidade (...)”, tornando-se este num elemento fundamental, pela forma como desperta interesse, serve para encorajá-las a utilizarem a sua inteligência de forma a conseguirem aprender. Logo, os jogos podem proporcionar um leque variado de movimentos, de interação, de cooperação, de espírito de equipa, etc., que ajudam a promover um desenvolvimento a nível motor, cognitivo, afetivo, social, emocional e moral.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997:59), asseguram que os jogos de movimento “(...) são ocasiões de controlo motor e de socialização, de compreensão

e de aceitação de regras (...). Por esta razão, podem servir como um meio de ajuda no desenvolvimento da formação pessoal e social das crianças.

De facto, os alunos ao jogarem, desenvolvem, de forma lúdica, o respeito mútuo, aceitam o outro, aprendem a confrontar-se, coordenam movimentos, expressam-se livremente, etc.. Neste sentido, corroboro com Llop e Muriscot (2003c:70), quando dizem que “Através do jogo a criança desenvolve-se física, emocional e socialmente, ao mesmo tempo que estimula a inteligência, promovendo um crescimento harmonioso.” Sendo, por isso, o jogo um meio excelente no que concerne ao seu processo de desenvolvimento global.

Chateau (1987:23), afirma que o jogo é “(...) como um artifício que conduz finalmente à vida séria, como um projeto de vida séria que esboça, por antecipação, essa vida. Através do jogo, a criança conquista essa autonomia, essa personalidade, e mesmo aqueles esquemas práticos necessários à vida adulta.” É como um método que prepara as crianças para aprenderem a viver, no futuro, numa sociedade democrática.

Para além disso, os jogos são como uma forma de brincar e proporcionam a formação de grupos, e as dinâmicas de grupo são ótimas para que as crianças aprendam e se sintam integradas e reconhecidas. Ou seja, a criança “(...) aprende sobretudo a viver com os outros, isto é, a respeitar a regra do jogo social porque, e essa é uma das condições do jogo, não há jogo sem regras, nem que sejam as que impomos a nós próprios.” (Vayer e Trudelle, 1999:54) Melhor explicitando, a criança ao interagir com as outras, apercebe-se que há regras e que tem de as respeitar, isto porque, como todos os jogos têm regras, há sempre uma punição para quando são transgredidas, e os próprios grupos ou adversários ajudam neste sentido, pois podem alertar quando houver uma regra que for infringida, fazendo, desta forma, com que as crianças aprendam umas com as outras. Assim, “A participação democrática na vida do grupo é um meio fundamental de formação pessoal e social.” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997:53) Os jogos são, de facto, momentos de brincadeira bastante significativos, pois de forma lúdica, fazem com que os alunos aprendam diversas questões que estão inerentes ao jogo sem se aperceberem. Eles não têm consciência que aprendem a brincar, não idealizam a importância do jogo na sociabilidade e na relação com os outros.

Sendo, então, o jogo uma brincadeira para as crianças, este torna-se num meio eficaz que contribui para o desenvolvimento global. Por esta razão, Llop e Muriscot (2003a:138) afirmam que

“(...) brincar é fundamental para o desenvolvimento global dos mais pequenos: permite-lhes aperfeiçoar um grande número de aptidões e capacidades, como memória, a atenção e concentração, a imaginação, a destreza manual e a linguagem, entre outras, sem

esquecer, por outro lado, que mediante o jogo canalizam a ternura, a agressividade, a insegurança, isto é, todas as emoções.”

De facto, os alunos ao jogarem aprendem e fazem-no com prazer, pois para eles estão a brincar, fazendo do jogo um elemento crucial para aprenderem e se desenvolverem. O jogo e a brincadeira estão interligados, tornando-se especial a sua existência. A única diferença entre jogo e brincadeira é que o jogo é a atividade com regras e que serve para aprender brincando, a brincadeira é o entreter-se, distrair-se, divertir-se. Dito de outro modo, há apenas uma pequena distinção, na medida em que o jogo é uma brincadeira com regras e a brincadeira é um jogo sem regras.

Para Condessa (2009:38),

“Durante o período de Educação de Infância e do 1º Ciclo do Ensino Básico as crianças sofrem uma grande mudança que se repercute nas diferentes áreas do seu desenvolvimento – físico, mental, espiritual, moral e social. A educação física, sendo também uma área de intervenção no campo da recreação e das expressões, assume um valor inquestionável, reconhecimento que se manifesta quer quanto às competências que se querem ampliadas, quer quanto ao processo de vivência e fruição que se pretende proporcionar.”

Desta forma, os contextos lúdicos proporcionados pelos jogos na área de Educação Física, quer para a Educação Pré-Escolar quer para o 1.º Ciclo, oferecem contextos recreativos de aprendizagens favoráveis e possuem vários aspetos e inúmeras possibilidades que contribuem, de forma benéfica, para o desenvolvimento global. Logo, nestes dois ciclos de ensino, os jogos assumem uma real importância no que concerne à organização das aprendizagens para as crianças, sendo ótimos instrumentos de trabalho para os educadores/professores, e estes, não devem, de modo algum, prescindir deles sobretudo para a aprendizagem motora e cognitiva.

Assim sendo, por intermédio dos jogos de movimentos as crianças expressam-se, comunicam e sociabilizam, de forma saudável e natural, e ainda, tornam-se num elemento imprescindível no desenvolvimento infantil, devendo fazer parte de todo o processo de aprendizagem escolar.

1.3) As potencialidades do movimento e do jogo na prática educativa como estratégia facilitadora de aprendizagens

De acordo com Condessa (2006:14), “O ambiente aparece no ensino como uma estruturação de oportunidades que deve ser relevado pelo educador/professor quando planifica

ou realiza a actividade.” Deste modo, para que as crianças desenvolvam as suas habilidades motoras e cognitivas nas escolas, os educadores/professores têm a tarefa de preparar atividades que sejam promotoras de aprendizagens. Nessas atividades, os docentes utilizam diversas estratégias com o intuito de serem eficazes e que facilitem aos alunos o alcance dos objetivos propostos e desenvolvam as suas capacidades.

Nesta medida, as aulas de Educação Física são um ótimo meio para desenvolver diversas capacidades dos alunos, visto que abrangem naturalmente o movimento e os jogos.

É, então, através da ação e do movimento proporcionado pelos jogos que as crianças divertem-se e vivenciam oportunidades que lhes possibilitam o encontro consigo mesmas, de conhecerem melhor o outro, de reconhecerem as realidades, de adquirirem o conhecimento, de demonstrarem as suas fantasias, enfim, são momentos lúdicos que se tornam verdadeiras ocasiões para a criança se desenvolver e aprender. Assim sendo, os alunos ao praticarem exercícios diversos de atividade física, começando pelos mais simples e depois passando para os mais complexos, vão aperfeiçoando as suas habilidades motoras que, posteriormente tendem a ser automatizadas e facilitam o desenvolvimento de diversas competências físicas e desportivas.

Na perspetiva de Condessa (2009:45), “O nível de empenho das crianças nos vários envolvimento de prática motora da escola é reflexo das opções de organização de situações de aprendizagem feitas pelo educador/professor. A partir desta estruturação criam-se ambiências de trabalho que facilitarão, de forma directa ou indirecta, o seu desenvolvimento.” Ora, com isto, entendemos que, cabe ao educador/professor, saber como deve organizar as aprendizagens para, quando for lecionar, conseguir motivar os seus educandos, por isso têm de ser promotoras de alegria, para que despertem o gosto pelas atividades físicas, lúdicas e expressivas. Desta forma, desenvolve não só competências motoras, como também, desenvolve, paralelamente, a atenção, a concentração, o raciocínio, entre outras.

Para os autores Jiménez, Velasco e Fariña (2003: 27), a utilização dos jogos nas aulas de Educação Física são uma “ferramenta” preciosa que ajuda no processo de desenvolvimento dos alunos, eles dizem que «El juego encierra en sí mismo su principal finalidad. “jugar”, en su significado, conlleva una serie de actitudes sociales, psíquicas y competitivas que hacen del juego un mendo que desborda la educación física, aunque ésta lo utilice como instrumento.» Logo, na Educação Física o educador/professor ao utilizar os jogos como uma estratégia para facilitar as aprendizagens, não só promove o desenvolvimento das capacidades motoras que

ele quer que os alunos desenvolvam, como também, desenvolve as capacidades cognitivas, sociais, afetivas e emocionais.

Para além disso, é de referir que os jogos têm a particularidade de serem transversais, podendo ligar-se com as outras áreas, não esquecendo que, para isto, os educadores/professores têm de ter presente vários fatores, tais como as condições do espaço, dos materiais disponíveis, do tempo que dispõem, do número de participantes, entre outros. Ou seja, promovem a transdisciplinaridade no currículo, porque se constituem como ótimos instrumentos criando “(...) situação de integração máxima nas quais, pelo elevado grau de interação interdisciplinar alcançado (...) unificador de conteúdos de várias áreas disciplinares; e, ainda, a interdisciplinaridade, pelo facto de criar (...) uma combinação de saberes (...), sem que, no entanto, se exija a fusão ou dissolução de fronteiras disciplinares.” (Pombo, Guimarães e Levy, 1994:37)

Missoum (1994:42), assevera que “O desenvolvimento da criança obedece a um processo complexo que contempla aspectos psicomotores, afectivos, cognitivos e sociais.” Ora, o movimento e o jogo são, de facto, elementos que contribuem para o desenvolvimento integral destes aspetos, são agentes facilitadores para que as crianças despertem imaginação, a concentração, estabeleçam vínculos sociais para aprenderem a viver em sociedade, conheçam o outro, descubram a sua personalidade, bem como outros aspetos. Missoum (1994:42), afirma ainda que

“O desenvolvimento está submetido à influência de dois factores que interagem: um, intrínseco, guiado por condições fisiológicas, e outro extrínseco, socioafectivo, originário do meio envolvente. É difícil distinguir o que diz respeito aos factores inatos e aos factores do meio, mas ambos intervêm em conjunto na evolução física e mental do indivíduo.”

Melhor explicitando, a interação dos fatores psicológicos e fisiológicos condicionam o desenvolvimento da criança. São as características particulares, que cada um comporta, que ao agirem com os fatores do meio ambiente, promovem o seu desenvolvimento.

Corroborando desta ideia, Cazorla (1994:187), diz que “As capacidades físicas são dependentes, quer de determinadas *aptidões* genéticas, quer do *meio* que permite a sua emergência.” Ele afirma ainda que a capacidade física é «(...) o conjunto de factores morfológicos, biomecânicos, psicológicos cuja interacção recíproca com o “meio” determina a acção motora.» (Cazorla, 1994:187) Referido isto, constata-se que uma pessoa que nasça e viva num meio que seja rico em estímulos, estes ajudá-la-ão a construir, de forma progressiva, as suas estruturas cognitivas, facilitando a compreensão do meio, do seu corpo, e como estes

podem interagir. Contudo, a genética, como afirma o autor, é um fator importantíssimo no processo de desenvolvimento, isto porque, as pessoas não são todas iguais, umas, à partida, têm mais aptidões para umas coisas do que outras. Todas as pessoas têm informação no seu código genético que lhes permite desencadear determinados movimentos pertinentes em situações que os exigem, mas há pessoas que, devido à sua carga genética, tem o processo de desenvolvimento da psicomotricidade mais facilitado.

Neste sentido, os educadores/professores não podem alterar a genética, mas podem, estrategicamente, elaborar jogos com movimentos que proporcionem um meio às crianças para que pratiquem atividade física, e, assim, cada uma ao seu ritmo, tem a oportunidade de aprender e desenvolver as suas capacidades.

Condessa (2009:46), afirma que «(...) o ambiente de aprendizagem que se cria na escola influencia todas as “mudanças” de comportamento verificadas nas crianças, sejam elas positivas ou negativas. Estas alterações dão-se não só ao nível do domínio psicomotor e sócio-afectivo, mas igualmente ao nível das capacidades cognitivas e do seu autoconceito, que se repercutem nos estados emotivos da criança.» De facto, conforme a adaptação das crianças ao meio ambiente facultado pelo educador/professor, compromete-se o seu desenvolvimento psicomotor e sócio-afectivo, e desta forma as aprendizagens futuras. Dito de outro modo, se “não se adaptar”, desmotiva-se e sente frustração porque não conseguiu realizar a atividade. Se “se adaptar”, sente-se bem consigo mesma, autónoma e independente, pois alcançou os objetivos que eram pretendidos.

Em suma, pode-se então afirmar que a utilização do movimento e do jogo pelos educadores/professores contribui, eficazmente, para desenvolver tanto habilidades motoras como intelectuais da criança. A interdisciplinaridade proporcionada nas aulas de Educação Física é uma forma de despertar o interesse e o desenvolvimento de competências nas outras áreas, por isto, a utilização do jogo e do movimento, é uma estratégia que consideramos ter um potencial educativo para o desenvolvimento de várias competências, sendo, por esta razão, imprescindível nas aulas de Educação Física.

1.3.1) Na área da Atividade Física e Desporto

As experiências do jogo e do movimento a que os alunos são submetidos na área de Educação Física, contribuem, através da atividade física, para um leque de aprendizagens tanto motoras, como intelectuais, não se restringindo apenas à aquisição e ao desenvolvimento de habilidades referentes aos movimentos fundamentais (locomoção e manipulação).

Segundo Ferreira (2006:22), atualmente espera-se “(...) que nas aulas de Educação Física os exercícios físicos estejam também ligados ao afetivo, ao social e ao intelectual.” Isto porque hoje em dia, há inúmeros estímulos que prejudicaram estas atividades nos alunos, e, por conseguinte, «(...) as “vivências motoras” das crianças reduziram-se, devido a modificações nas suas próprias brincadeiras e à escassez de convívios com os pares, fora do contexto escolar.» (Condessa, 2009:38) Logo, através dos jogos e do movimento, os alunos têm a possibilidade de investir num conjunto de características que dizem respeito à sua personalidade, à valorização de si e do outro, do seu estilo pessoal, à forma como aprende e, até mesmo, à forma como brinca, pois é extremamente importante que as crianças saibam brincar, quer sozinhas, inventando as suas próprias brincadeiras, quer em grupo. Assim, reforçando esta ideia, os autores Llop e Muriscot (2003b:43), expressam que, “Brincar, permanecer fisicamente activa e, quando mais crescida, praticar diferentes actividades desportivas é crucial para o desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo da criança.” Por sua vez, Maia e Lopes (2002:47), afirmam que “Parece ser razoável assumir que as crianças que sejam fisicamente activas sejam aquelas que venham a manter esse hábito enquanto adultos.”

Do mesmo modo, Carneiro (2006:29) refere que

“(...) a escola reveste-se de um importante papel quanto à possibilidade de dar oportunidade de experiências motoras e de jogo a todas as crianças independentemente do seu nível de habilidade, criando nestas o gosto pela prática das actividades físicas e desportivas, transformando-as numa actividade de rotina que se deseja para toda a vida atendendo aos seus variados benefícios.”

Nesta medida, entende-se que a prática de atividades físicas nas escolas é imprescindível para o processo de formação e cultura física das crianças. Até mesmo “As estruturas para a psicomotricidade das áreas de recreio infantil dos parques e praças públicas proporcionam grandes oportunidades às crianças de se manterem activas fisicamente, testarem as suas capacidades e estimularem o seu desenvolvimento.” (Llop e Muriscot, 2003b:45) De facto, é necessário que cada indivíduo conheça as características do meio e do seu corpo, para que possa organizar a sua motricidade e controlar as emoções de forma adequada.

Maria e Nunes (2007:9) referem que “O ensino da Actividade Física e Desportiva deve ter em conta os seguintes aspectos:

- as Fases Sensíveis das capacidades motoras e das aprendizagens psicomotoras fundamentais associadas a essas idades;

- A inactividade traduz-se em carências de desenvolvimento, as quais são irremediáveis no futuro;
- O desenvolvimento motor da criança precede o desenvolvimento cognitivo e social;
- a continuidade devidamente orientada;
- O ambiente pedagógico caracterizado pela descoberta, com a utilização de estratégias de abordagem próprias da infância e com uma forte componente lúdica.”

Parafrazeando Missoum (1994:62), ele diz que “O desporto tem uma benéfica influência educativa no adolescente: satisfaz o seu espírito de equipa e o sentido de colaboração com o outro. A pedagogia do adolescente deve permitir-lhe o exercício da sua necessidade de superação favorecendo a aquisição de aprendizagens adaptativas.” Com isto, verifica-se que a infância é o período crítico para o desenvolvimento e aquisição, nas aulas de Educação Física, de diversas aprendizagens essenciais que servirão de base às novas aprendizagens desportivas, assim como, à cooperação no trabalho em equipa. Por isso, Gallahue (2002:49), chama a atenção para que, no futuro, “Seja qual for a actividade, a criança não pode participar nela com sucesso se as competências motoras fundamentais, e essenciais, contidas nessa actividade não tiverem sido devidamente aprendidas.”

Assim, utilizando os jogos, como uma estratégia, para oferecer à criança a possibilidade de se desenvolver, esta melhorará, de certeza, a sua aptidão física. A aptidão física, segundo Sobral e Barreiros (1980:97), “(...) indica, em sentido lato, a capacidade de efectuar, de modo eficiente, um determinado esforço.” Logo, a participação em jogos de movimento, efetivamente, faz com que os alunos vão executando os movimentos de forma correta e, progressivamente vão melhorando a sua performance motora. Por outras palavras, quanto mais atividade física a criança realizar, melhorará, certamente, a sua aptidão física.

Achamos pertinente referir que, no ano de 2002, José Maia e Vitor Lopes realizaram na Região Autónoma dos Açores uma investigação sobre a aptidão física de crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este estudo, de um modo geral, revelou «(...) um conjunto de “fragilidades” de desempenho motor das crianças seja ele colaborativo, de aptidão física ou de sobrepeso e obesidade.» (Maia e Lopes, 2002:100)

A conclusão deste estudo permitiu-lhes ver as lacunas existentes nas instalações escolares, nomeadamente a qualidade e a quantidade de materiais que estas têm para oferecer às crianças e, por conseguinte, afetavam o desempenho motor das mesmas. Eles asseveram que é preciso apetrechar melhor as escolas e criar mais espaços de prática desportiva, para promover atividades físicas e, assim, incutir uma cultura motora nas crianças. Para além disso,

entenderam, também, que é preciso redobrar a atenção, por parte dos docentes, para a prática de atividade física, como igualmente consciencializar, urgentemente, os professores, os pais e as próprias crianças acerca das implicações negativas que a obesidade e o sobrepeso envolvem.

Portanto, com este estudo, eles concluíram uma série de insuficiências a corrigir nas escolas da Região Autónoma dos Açores “(...) para se diminuir os efeitos da epidemia da inatividade, do sobrepeso e da obesidade.” (Maia e Lopes, 2002:100) Desta forma, mencionaram uma necessidade iminente de corrigir estilos de vida para que as crianças sejam mais ativas fisicamente e saudáveis.

Perante isto, entendemos que é preciso alterar os materiais, informar a população, proporcionar mais espaços desportivos e promover mais atividade física nas escolas da Região Autónoma dos Açores.

Neste sentido, a utilização do jogo e do movimento, pelos educadores/professores do 1.º Ciclo, pode ser um ótimo estratagema para colmatar essas deficiências e fomentar novos saberes. Logo, de acordo com a Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo (2004:50), na área de atividade física e desporto, as crianças deverão “*Participar em jogos ajustando a iniciativa própria e as qualidades motoras na prestação, às possibilidades oferecidas pela situação de jogo e ao seu objectivo, realizando habilidades básicas e acções técnico-táticas fundamentais, com oportunidade e correcção de movimentos.*” Para que, assim, possam não só despertar interesse pelas atividades físicas, como também adquirirem hábitos de vida saudável que são essenciais, e ao mesmo tempo, aprendem a socializar-se.

Deste modo, uma das competências específicas do Currículo Regional de Educação Básica (2011:105) tem como objetivo desenvolvimento da cooperação do aluno “(...) com os companheiros para o alcance do objetivo dos jogos desportivos coletivos, realizando com oportunidade e correcção as acções técnico-táticas elementares em todas as funções, conforme a oposição em cada fase do jogo, aplicando as regras, não só como jogador, mas também como árbitro.” Ora, sem dúvida que uma das potencialidades do jogo, na atividade física e no desporto, é que facilita aos alunos o desenvolvimento destas aprendizagens, visto que engloba diversos fatores que contribuem para o aperfeiçoamento de inúmeras competências, entre as quais, umas essenciais e outras transversais.

Para além disso, não nos podemos esquecer que a aprendizagem nesta área curricular envolve, também, alguns riscos do ponto de vista físico e psicológico, que, por vezes, são difíceis de serem evitados. Isto porque, a criança movimenta-se em jogo e pode

desequilibrar-se e cair, ou chocar contra os colegas, causando assim lesões e ganhar medos. Por esta razão, uma das estratégias utilizadas nas atividades planeadas pelo professor e que impliquem atividade física, é que devem ser desafiadoras para os alunos e não ameaçadoras, para que não se sintam obrigados a fazê-las, mas sim que as façam por prazer ultrapassando os obstáculos, e facilitando assim a aprendizagem. Por isso “A organização do espaço e o seu apetrechamento com equipamentos e materiais (específicos ou adaptados da vida corrente) são tarefas fundamentais para a construção de um ambiente adequado à aprendizagem motora na infância.” (Condessa, 2009:42) Neste sentido, cabe então ao educador/professor a tarefa de organizar as situações de ensino/aprendizagem para que todos se sintam seguros na execução das atividades físicas e realizem uma progressão normal nos desportos.

Abreviando, a utilização dos jogos de movimento nas aulas de Educação Física, são estratégias que, quando utilizadas pelos educadores/professores facilitam as aprendizagens dos alunos no que concerne às capacidades inerentes à área de atividade física e desporto. O seu desenvolvimento motor e cognitivo depende, de certa forma, dos estímulos que a criança recebe, e claro, como foi referido, dos fatores psicológicos, tendo as características pessoais um papel importante e que influenciam o ritmo de aprendizagem. Isto porque, tanto a carga genética da pessoa como o seu meio envolvente influenciam o facto de ela ter comportamentos mais ou menos ativos. São precisos estes dois fatores, a hereditariedade e o meio ambiente, visto que da sua combinação resultará o desempenho final.

Assim, por intermédio dos jogos e do movimento, os educadores/professores proporcionam oportunidades às crianças que contribuem para o desenvolvimento de capacidades diversas, tais como: agilidade física; capacidades físicas (resistência, força,...); capacidades e competências motoras e cognitivas (conhecimentos técnico e táticos); atitude e valores (respeito por regras, espírito de equipa, responsabilidade, autoconfiança; cooperação,...), entre outras. Ademais, contribuem, também, para a manutenção de uma boa saúde, tanto do corpo como da mente.

1.3.2) Na área da Língua Portuguesa

A área de Língua Portuguesa encontra-se explícita no movimento corporal e nos jogos de movimento pelo facto de ser indispensável haver comunicação.

Com os primeiros movimentos, iniciam a linguagem corporal para comunicarem, e posteriormente, passam para a linguagem verbal, tal como refere Henry Wallon (1979) citado por Ferreira (2006:39), quando diz que “O diálogo corporal constitui o prelúdio da

comunicação verbal. Logo, a possibilidade de organizar a fala, em consequência o pensamento, coincide com a habilidade de movimentar-se em um dado espaço.” Assim, os movimentos efetuados pelas crianças facilitam-lhes a comunicação, e certamente, proporcionam-lhe um progressivo desenvolvimento do domínio da linguagem.

De facto, as crianças ao conversarem entre si, vão dominando a língua materna, e para além de permitir cada vez mais uma melhor comunicação, desenvolvem as suas competências linguísticas, pois “À medida que o conhecimento implícito da língua se instala e que o jovem falante consolida e alarga o domínio e o uso das estruturas da língua materna, começam a surgir indicadores que manifestamente revelam alguma capacidade de distanciamento e de manipulação da língua (...)” (Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1997:46). Sendo, por isso, com a interação e a proximidade física facultada através dos jogos e do movimento, que a criança tem a oportunidade de manifestar os seus pensamentos, e desta forma, melhorar as suas competências linguísticas.

Para Piaget, segundo Kamii (1996:63), as crianças “(...) quando estão com outras, têm a necessidade de comunicar, têm assim uma razão para tentar anunciar o que vão fazer ou o que querem que os outros façam (antecipação), explicar de modo inteligível o que fizeram (recapitulação).” Ora, os locais onde as crianças possam movimentar-se em conjunto, contribuem eficazmente para satisfazer essa necessidade de comunicarem, utilizando a linguagem corporal inicialmente e depois a linguagem verbal, trocando informações uns com os outros e ampliando o seu repertório linguístico.

O progressivo domínio da linguagem, e conseqüentemente, a compreensão da funcionalidade da língua, constituem-se como um importante instrumento de suporte para a comunicação, na medida em que permite uma melhor expressividade dos seus pensamentos, utilizando uma linguagem e um vocabulário adequados a cada situação, e uma melhor compreensão daquilo que lhe é transmitido. Para isto, é importante “(...) que os professores estejam comprometidos, falando a mesma língua e que os alunos percebam (...)” (Ferreira, 2006: 45). Nesta linha de pensamento, uma boa forma de comunicar permite, ainda, uma melhor integração, seja num simples jogo, numa turma, no recreio, num clube desportiva, num parque infantil, enfim, nas zonas onde está inserido e que possa familiarizar-se.

Ouvir os locutores da rádio ou da televisão num jogo, também, permite aprender palavras novas relacionadas com o desporto. Os termos técnicos e táticos, os *slogans* publicitários dos jogos ou de marcas desportivas, as canções das claques, a interpretação das letras dos hinos dos clubes, a própria descrição de uma atividade ou de um jogo por um

colega permitem, igualmente, a aprender a construir frases respeitando a ordem sintática e semântica. E assim, progressivamente, os alunos vão desenvolvendo o vocabulário, a consciência linguística e melhorando a sua comunicação.

Ademais, nas aulas de Educação Física, também, os alunos praticam leituras. Os conceitos de distensão, flexão, torção, abaixamento, alongamento, batimento cardíaco, a história do corpo humano, os músculos, os ossos, e as várias partes que constituem a sua estrutura, são lidas através de imagens e de textos. Podem ser explicadas pelo professor, com a estratégia de ser ele próprio a movimentar-se enquanto explica, por exemplo, que músculos estão a ser contraídos e distendidos para efetuar um movimento, para que assim, os alunos percebam as partes constituintes do seu próprio corpo e o mecanismo de funcionamento.

Do mesmo modo, proporcionar aos alunos a leitura e interpretação de tabelas de classificação; quem está em primeiro lugar, quantos pontos são precisos para alcançá-lo, a quantos pontos está o classificado seguinte, as táticas de jogo, bem como a leitura de fitas métricas para as medições, a leitura de balanças, de cronómetros ou relógios, os placards publicitários, são tudo leituras que a prática desportiva promove para desenvolver a literacia, ou seja, permite desenvolver a capacidade de compreender e decifrar o que é lido.

Neste sentido, os educadores/professores ao utilizarem o jogo e o movimento como estratégia facilitadora de aprendizagens na área de Língua Portuguesa, estão a contribuir para que os alunos, ao interagirem uns com os outros, conheçam e reconheçam as diferentes manifestações que a língua pode ter, para que saibam dominar as normas linguísticas, adequando-as ao modo como falam, leem e até mesmo como podem escrever nas diferentes situações comunicativas. Em suma, ajuda no combate à iliteracia e permite-lhes saberem aplicar as habilidades de expressão e comunicação para adaptarem-se às diferentes situações sociais, e no futuro, nas situações profissionais.

1.3.3) Na área da Matemática

Com a utilização do movimento e dos jogos de movimento para promover o pensamento matemático, pode-se, de forma lúdica, ajudar as crianças a desenvolver a capacidade de raciocínio e de mobilizar conceitos matemáticos, de modo autónomo e relacionando-os mais com a prática. As propostas de atividades interdisciplinares que se originam, a partir da Educação Física, potenciam a aquisição de inúmeras aptidões e conhecimentos, de um modo claro e visível, desenvolvendo capacidades inerentes à aquisição da linguagem matemática.

A validar este ponto, concordo com Ferreira (2006:41) quando diz que “(...) a Educação Física ao trabalhar interdisciplinaridade com noções matemáticas, estará atendendo às necessidades da criança para viver, participar e compreender um mundo que exige diferentes saberes e habilidades.” É uma forma de fazer pensar a utilidade que a matemática tem fora de uma sala de aula tradicional.

Para além disso, a criança quando se movimenta, está a situar o seu corpo num determinado espaço. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997:58), “É situando o seu próprio corpo que a criança apreende as relações no espaço relacionadas com a matemática.” Isto porque, “O movimento permite que as crianças conheçam o seu próprio corpo e o que as rodeia (...)” (Llop e Muriscot, 2003b:42), contribuindo, desta forma, para a formação da noção de lateralidade e direccionalidade. A lateralidade, segundo Ferreira (2006:59) “(...) é a capacidade de usar com facilidade um ou outro braço ou perna. Quando esta capacidade é desenvolvida, forma-se a consciência interior de simetria (direita e esquerda)”, e a direccionalidade “(...) é a noção do que nos rodeia, em sua variação de alto, baixo, médio, frente, lateral, atrás, diagonal, parado e em movimento.” (Ferreira, 2006:60)

Entende-se, então, como afirma a autora, que o movimento desenvolve, efetivamente, o raciocínio lógico matemático nos alunos, visto que permite uma consciência de simetria e uma organização espacial, como: dentro/fora; em acima/em abaixo; lado direito/esquerdo; alto/baixo; à frente/atrás; entre outros. Dito de outro modo, há uma aquisição da noção de paralelismo e de gestão do espaço, melhorando a coordenação dos movimentos dentro desta zona, e ao mesmo tempo, vai apercebendo-se dos limites dos deslocamentos que pode efetuar lá.

Para Alves (2011),

“É partindo do seu próprio corpo que a criança estabelece as noções de distância, de profundidade, de espaço e percebe a imagem de si em relação aos objetos, ao outro, percepção que favorece a noção dos dois lados de seu corpo, passando a dominar um deles e dando preferência para utilizá-lo, para tornar-se destro ou canhoto. Isso é lateralidade. É fundamental que não haja interferência nesse processo de reconhecimento e dominância lateral. A criança é que tem que descobrir e estabelecer essa dominância. O que podemos perceber é que a criança discrimina, distingue, compreende e domina sua lateralidade.”

Salientando isto, é crucial que a criança adquira esta noção sozinha. Para tal, as aulas de Educação Física são promotoras de atividades com movimentos para que isto seja possível. Sendo assim, os educadores/professores ao utilizarem o movimento em vários momentos,

possibilitam aos alunos que desenvolvam e apliquem “(...) noções de orientação espacial nas diversas atividades.” (CREB, 2011:104) Para adquirirem, desta forma, uma organização espacial e desenvolverem o seu raciocínio matemático.

Alves (2011), também faz menção ao objeto, isto porque quando a criança toma consciência do objeto, passa a ter mais organização, pelo facto de se organizar perante o que a cerca. A manipulação e a movimentação em redor dos objetos fazem com que a criança vá conseguindo reconhecer as suas formas geométricas, e depois vá, progressivamente, identificando as suas propriedades, como os tamanhos, quantos lados têm, o que se pode fazer com eles, para que servem, o peso, altura, o formato e a textura. Ou seja, através do movimento, além da lateralidade e da direccionalidade, a criança vai também ganhando a noção do objeto.

Deste modo, também as experiências vividas nos jogos de movimento no 1.º Ciclo, em Atividades Físicas e Desportivas, resultam em diferentes operações matemáticas, desde a determinação de cálculos nos resultados às medições dos campos de jogos, potenciam a memória e o raciocínio. Os pontos ou golos marcados que as crianças vão somando, são uma forma de adicionar e memorizar os resultados, até mesmo para possíveis adições futuras, ou mesmo subtrair, no caso de o jogo permitir a perda de pontos. Há pontos ou golos que são somados ora de “um em um” na maioria dos jogos, ora de “dois em dois” no basquetebol. Também o *ranking* das pontuações nas tabelas para ver qual a equipa que tem mais pontos, ou quantos pontos falta às outras equipas para alcançar o primeiro classificado, são tudo formas de “Interpretar e tratar resultados aplicando conhecimentos de modos matemáticos.” (CREB, 2011:104)

Nos jogos de iniciação aos desportos coletivos, como o jogo do capitão por exemplo, que implicam uma simples divisão da turma, há duas operações mentais de matemática a fazer, de divisão com soma, pelo que é preciso saber quantos alunos há ao todo, somando-os, para depois dividir a turma em dois ou em quatro grupos no caso de a turma ser grande. Aplicando-se assim duas operações mentais adaptadas a uma situação concreta e não no papel, como na sala de aula.

Por outro lado, as medições também se encontram presentes na Educação Física, fazem com que os alunos tenham a noção do número à medida. Ou seja, por exemplo, se numa sala de aula o professor disser que um campo de voleibol tem 18 metros de comprimento, os alunos pensam na medida mas não a visualizam, não identificam a medida ao tamanho correspondente. Já se estiverem dentro de um pavilhão ou polivalente, que tenha

traçado esse campo, quando o professor diz “este campo que aqui veem tem 18 metros de comprimento, desta linha àquela”. Desta forma, os alunos conseguem ter a noção correta da medida, porque visualizam-na no próprio campo e no momento. As medições das próprias alturas deles também contribuem para que tenham esta noção, bem como de um salto em comprimento, pois o professor mede e diz-lhes o quanto medem ou o quanto saltaram, fazendo-os ter a percepção da medida própria e da relação com a dos outros colegas.

A multiplicação também é uma operação que pode ser utilizada, pode-se saber quantos metros quadrados têm os campos de futebol, de basquetebol ou de andebol, aplicando a regra básica da matemática de lado vezes lado. Utilizando as medidas laterais, somando se necessário para saber quanto medem, e depois multiplica-se, obtendo o resultado esperado. As situações do número de vezes que se realizou determinado jogo, ou que se rematou, ou que se passou, são tudo situações que incorporam a utilização da multiplicação nos jogos.

Reforçando isto acima explanado, a autora Ferreira (2006:41), diz que “No esporte, a criança pode estar constantemente utilizando as quatro operações (...)”. De facto, diante do exposto, a matemática encontra-se presente em vários aspetos dos jogos, confirmando, assim, o que a autora assevera.

Há também a situação do controlo de tempo nas movimentações, como é o caso das corridas, em que as crianças utilizam o pensamento matemático para verem a diferença de tempos entre eles, utilizando o fator velocidade aqui, apercebem-se de quem é mais rápido ou mais lento, a distância que foi percorrida, etc. O fator peso igualmente influencia, tanto o peso deles, como dos materiais de Educação Física, como bolas, raquetes, tacos, cones, redes, balizas, entre outros, tudo com pesagens diferentes.

Ora, com tudo isto dito, pode-se então dizer que, efetivamente, a utilização do jogo e do movimento como uma estratégia que promova o raciocínio matemático é eficiente, visto que “(...) desenvolve conceitos cognitivos de classificação, ordenação, organização e seriação.” (Ferreira, 2006:42) O movimento e o jogo tornam-se, assim, como um elemento que ajuda as crianças, ao se deslocarem num determinado campo, a desenvolverem o pensamento matemático, tanto quando expõem as suas ideias matemáticas oralmente, representando os seus cálculos mentais no que concerne às colocações por ordem, às atribuições de valores ou de pontuações, há separação de objetos ou equipas, como também, as ajuda a organizarem-se no espaço, quando, como foi comprovado, desenvolvem a lateralidade e a direccionalidade.

Síntese

Nesta parte fizemos menção, numa fase inicial, à área de Educação Física como disciplina integrante do currículo e o contributo dela para o desenvolvimento das capacidades das crianças. Seguidamente, fundamentamos a importância do movimento e do jogo como sendo ambientes estratégicos pertencentes à área de Educação Física, e por fim, a interdisciplinaridade existente entre estes, e as áreas de Matemática e de Língua Portuguesa para promoverem aprendizagens significativas.

O processo de ensino/aprendizagem contribui para o desenvolvimento de vários fatores, no caso da Educação Física desenvolve a “(...) tomada de decisões, força, resistência, domínio do espaço e do tempo, sociabilidade, treinamento físico, técnico e tático, além de trabalhar conceitos éticos e valores morais.” (Ferreira, 2006:46) É uma área que, de facto, promove um desenvolvimento global.

Como forma de sintetizar, pode-se, então, dizer que os jogos e os movimentos realizados pelos alunos permitem-lhes o desenvolvimento motor, o conhecimento de si e das limitações dos seus movimentos. No caso das leituras de tabelas, de fitas métricas, de cronómetros, a comunicação que é efetuada entre eles, a forma como se expressam e como constroem as suas frases, bem como ouvir os colegas, permite-lhes desenvolverem competências relacionadas com a área de Língua Portuguesa. Nas situações de prática que envolvam as equipas, os pontos, o número de equipas ou de elementos de uma equipa, bem como a deslocação no espaço, permite-lhes desenvolverem competências relacionadas com a área da Matemática.

Então, diante do exposto, a área de Educação Física constitui-se, assim, como uma mais-valia para o desenvolvimento integral das capacidades das crianças, tanto a nível motor, como social, afetivo, emocional, cognitivo e moral. Sendo, por isso, uma área com um potencial crucial para que as crianças usufruam de uma boa aprendizagem e progridam num currículo académico da melhor forma.

PARTE III
O NOSSO ESTÁGIO PEDAGÓGICO

Introdução

Nesta parte faremos referência aos nossos estágios pedagógicos. Estes decorreram em locais distintos, o primeiro foi no Infantário de Ponta Delgada na sala dos três e quatro anos, e o segundo, na Escola EB1/JI de Matriz, São Sebastião, com uma turma do 4.º ano. Nesta turma os alunos tinham idades compreendidas entre os nove e dez anos.

Sendo assim, iremos descrever todos os procedimentos utilizados durante a nossa formação inicial de educadores/professores nestes dois graus de ensino.

Começamos por descrever os procedimentos iniciais na Universidade dos Açores, que nos facultou as escolas com educadores/professores cooperantes para nos orientar na nossa formação inicial, e o processo do estágio. De seguida apresentamos as características das instituições e o grupo/turma onde estagiámos. Alertamos o facto de que os nomes das crianças serão apresentados por letras no Pré-Escolar, e por números, no 1.º Ciclo, de modo a salvaguardar o anonimato das crianças.

Iremos posteriormente descrever as práticas efetuadas nas instituições de ensino onde ficámos colocados para realizar os dois estágios, nomeadamente as observações, planificações, avaliações, reflexões e reuniões efetuadas durante os dois estágios, que, por sua vez, contribuíram para o desenvolvimento do nosso perfil de educadores/professores.

Para finalizar esta parte, apresentamos análises e reflexões de algumas atividades implementadas no âmbito do tema aprofundado neste relatório.

1) Momentos do Estágio Pedagógico

O estágio pedagógico comportou uma série de procedimentos inerentes à formação inicial de educadores/professores que, primeiramente se iniciaram na Universidade dos Açores, e posteriormente nas várias escolas selecionadas para o desenvolvimento da ação pedagógica.

Numa primeira fase, procedemos à análise dos programas das disciplinas de Prática Educativa Supervisionada I e II, ministradas na Universidade dos Açores, e depois realizaram-se sorteios para distribuir os formandos nas escolas onde se iriam realizar as práticas educativas.

No primeiro estágio, éramos dois formandos e tínhamos de intervir dois dias de cada vez (segundas-feiras e terças-feiras), alternando o par pedagógico, ou seja, uma semana a cada um. No segundo estágio, foi diferente, pois éramos três formandos em vez de dois, e as

intervenções, à exceção da semana intensiva, eram de dois dias e uma manhã (segundas-feiras, terças-feiras e quartas-feiras de manhã).

Em ambos os estágios, a nossa avaliação era feita pelas educadoras/professoras cooperantes, que estavam sempre presentes na sala de aula, e pelas orientadoras de estágio que, por sua vez, supervisionaram algumas aulas.

Também nos dois estágios realizaram-se reuniões plenárias, onde estavam presentes todos(as) os(as) formandos(as), os(as) cooperantes e os(as) supervisores(as). Essas reuniões serviam para averiguar o ponto de situação de cada estagiário e era exposto, perante todos, as dificuldades, erros, fraquezas, fragilidades, etc., de cada um de nós, pelo que se revelaram momentos angustiantes.

Assim sendo, e partindo do princípio que “A intencionalidade do processo educativo que caracteriza a intervenção profissional do educador passa por diferentes etapas interligadas que se vão sucedendo e aprofundando (...)” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997:25), tivemos isso em consideração e quando chegámos, tanto ao infantário como à escola, apresentámo-nos às cooperantes para procedermos às seguintes etapas: observação; planificação; intervenção; avaliação; reflexão. Depois desta última, voltávamos a planificar. Também no início de cada um dos dois estágios, tivemos de elaborar projetos formativos (anexos I e II), estes funcionavam como planos de intervenção pedagógica de toda a prática educativa, pois continham uma previsão de tudo o que se iria fazer. Por isso, nestes documentos tivemos de elaborar uma calendarização que anunciava todos os conteúdos que tinham de ser apresentados em cada semana de intervenção.

Neste contexto, assumimos os projetos formativos como instrumentos a serem utilizados durante todo o estágio. Ao estruturarmos cada um deles, permitiu-nos perceber a sua funcionalidade como elementos delineadores da ação, e também contributivos, no sentido de nos desenvolvermos como profissionais da educação.

Na sua elaboração, tivemos de conhecer a realidade educativa onde cada um deles foi implementado. As observações realizadas serviram-nos para recolher dados para depois serem analisados e percebermos as individualidades de cada criança e conhecermos o meio envolvente daquelas instalações. Sendo assim, toda a informação recolhida que considerámos pertinente, foi reunida nos projetos formativos, assim como, a clarificação dos modelos de ensino a utilizar, bem como das macro estratégias de ação e a avaliação.

É de referir que os projetos formativos apresentados não eram documentos fechados, pelo que, sempre que fosse necessário, eram suscetíveis de serem alterados. Estes documentos

estabeleceram-se como orientadores da planificação da nossa prática educativa, mas com o decorrer do estágio, através das avaliações e das reflexões feitas, houve muitas vezes necessidades de os adaptar.

Em ambos os estágios, realizámos também análises de conteúdo através das pesquisas efetuadas aos Projetos Educativos de Escola, nos Projetos Curriculares de Turma e nos processos individuais dos alunos, para recolhermos mais dados sobre as crianças e do meio onde iríamos estagiar. Os Projetos Curriculares de Turma não nos foram entregues na sua íntegra, dado que estes continham informações que não podiam ser divulgadas, pelo que nos foram cedidos, mas com algumas restrições. Desta feita, pudemos conhecer características próprias daquelas realidades escolares, e assim, elaborarmos os nossos planos de aulas e os projetos formativos.

Sendo assim, durante a nossa prática educativa, quer na Educação do Pré-Escolar quer no 1.º Ciclo, orientámos as nossas ações pedagógicas pela informação proporcionada nos dados recolhidos, e também, nos regulámos pela realidade observada no procedimento da educadora e professora cooperantes, pois as suas atitudes, rotinas, métodos e técnicas serviram-nos de modelos a seguir. Lecionámos todas as áreas para que pudéssemos facultar o desenvolvimento de competências tanto às crianças como a nós próprios, pois estávamos no início de formação para podermos-nos profissionalizar como futuros educadores/professores. No anexo III apresentamos um quadro que sistematiza todas as atividades que implementámos nestes dois níveis de ensino. É de salientar, aqui, o facto de que as aulas de Expressão e Educação Físico-Motora serem coadjuvadas por um professor especialista em Educação Física, pelo que não nos era obrigatório planificar e lecionar esta área. Mesmo assim, tivemos o cuidado de planificar e dar estas aulas, por três razões que passamos a apresentar: 1ª pelo facto de considerarmos uma área importante para o desenvolvimento global das crianças; 2ª como fazem parte do currículo nacional, têm de ser ministradas; 3ª porque, de futuro, podemos ficar colocados numa escola onde não haja um professor para lecionar estas aulas e teremos de ser nós a fazê-lo.

Deste modo, o desenvolvimento de várias competências solicitadas na nossa intervenção pedagógica, foram essenciais para nós como futuros docentes, pois para além de termos tido o cuidado em lecionar as várias áreas, como a Expressão e Educação Físico-Motora, também tivemos de gerir bem a sala de aula, na medida em que tínhamos de ter um domínio metodológico, ou seja, tínhamos de ser capazes de saber mobilizar bem as atividades propostas nas planificações, os materiais e os recursos a serem utilizados, e

fundamentalmente, ter um domínio total dos conceitos científicos, para não cometer erros e desorganizar o processo ensino/aprendizagem dos alunos.

Dito isto, corroboramos com Lopes (2001:107), quando afirma que,

“Gerir um grupo não é tarefa simples, especialmente quando os indivíduos que constituem esse grupo têm que cumprir tarefas que implicam concentração, esforço e empenhamento continuados e, ainda, em certa medida, cooperar com quem os gere. Gerir uma sala de aula, é, por estas e por outras razões, particularmente difícil.”

Neste sentido, como a educadora/ professora cooperantes estavam sempre na sua sala de aula, podiam intervir sempre que achassem necessário tendo em vista a manutenção da dinâmica do seu grupo/turma.

Por outro lado, no âmbito da preparação da nossa ação pedagógica, tanto no Pré-Escolar como no 1.º Ciclo, foi-nos solicitado que planificássemos no sentido de delinear os objetivos que visavam desenvolver competências nas crianças/alunos. Deste modo, achamos relevante apresentar os objetivos gerais definidos, segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo – versão nova consolidada – 30/08/2005 para os dois níveis de ensino dos nossos estágios.

Segundo o artigo 5º da Lei de Bases do Sistema Educativo, os objetivos para a Educação Pré-Escolar são: “

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

Por sua vez, o artigo 7º da Lei de Bases do Sistema Educativo, define para o Ensino Básico os seguintes objetivos: “

- a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;
- b) Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano;
- c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios;
- d) Proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda;
- e) Proporcionar a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação profissional, bem como facilitar a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo, valorizando a dimensão humana do trabalho;
- f) Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional;
- g) Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas;
- h) Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante;
- i) Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária;
- j) Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades;

- l) Fomentar o gosto por uma constante actualização de conhecimentos;
- m) Participar no processo de informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias;
- n) Proporcionar, em liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica e moral;
- o) Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos.”

Ora, tendo em conta como fator limitativo o tempo de intervenção do(s) nosso(s) estágio(s) fizemos sempre o possível para dar aos alunos oportunidade de ação e de resolução e, por conseguinte, de desenvolvimento de competências em função das aprendizagens delineadas. Para além disso, no estágio do 1.º Ciclo, guiámos as nossas planificações e ações pelo Currículo Regional da Educação Básica (CREB), uma vez que este tem designadas as competências regionais para este grau de ensino, nomeadamente competências em línguas, matemáticas, científicas e tecnológicas, culturais e artísticas, digitais, físico-motoras, autonomia e gestão de aprendizagens, sociais e de cidadania.

Neste contexto, durante os dois estágios pedagógicos tivemos sempre o cuidado de não confundir competências com objetivos. Maria do Céu Roldão, no seu livro *Gestão do currículo e avaliação de competências – as questões dos professores*, faz a distinção destes dois conceitos. Ela conclui que o objetivo, “De forma simples, é aquilo que pretendemos que o aluno aprenda, numa dada situação de ensino e aprendizagem, e face a um determinado conteúdo ou conhecimento.” (Roldão, 2004:21) Ou seja, é a memorização dos conteúdos, que podem ser vários respeitantes a um determinado tema. Isto porquê? Porque o objetivo de reter vários conteúdos, permite depois ao aluno mobilizá-los e aplicá-los em determinadas situações, manifestando, assim, que é competente. Caso não memorize os conteúdos, não pode mobilizá-los como é evidente. Então, pode-se dizer que “A competência é, no fundo, o objectivo último dos vários objectivos que para ela contribuem.” (Roldão, 2004:22) É a junção de todos os objetivos que contribui para o desenvolvimento da competência, quando estes são usados, de forma inteligente, no dia-a-dia nas diversas situações.

Por outro lado, segundo Perrenoud (1999:24), a competência é a utilização dos nossos recursos cognitivos para “(...) mobilizar conhecimentos, métodos, informações e regras para enfrentar uma situação, pois tal mobilização exige uma série de operações mentais de alto nível.” Dito de outro modo, é saber aplicar os conhecimentos, os métodos, as informações e as regras, de forma adequada às situações que assim o exigem.

Sendo assim, durante os nossos estágios, para o desenvolvimento das competências de cada criança, tivemos o cuidado de apreender que cada um partia duma realidade diferente, pois as capacidades e dificuldades apresentadas por eles não eram todas iguais, e também, pelo facto de haver ritmos de aprendizagem diferentes. Por isso, “É importante ter em conta que um determinado método pode ser satisfatório para uns mas não para outros, uma vez que cada criança parte de uma situação diferente conforme as suas características individuais (...)” (Borràs, 2001:360). Dito isto, na nossa prática educativa, não ficámos indiferentes à diversidade de dificuldades apresentadas pelas várias crianças, antes pelo contrário, tivemos sempre o cuidado em adequar o ensino a essa diversidade, de forma a que conseguíssemos desenvolver-lhes as capacidades e competências.

Para Roldão (2004:20),

“(...) ao falarmos de competência referimo-nos ao *saber que se traduz na capacidade efectiva de utilização e manejo* – intelectual, verbal ou prático – e não a conteúdos acumulados com os quais não sabemos nem agir no concreto, nem fazer qualquer operação mental ou resolver qualquer situação, nem pensar com eles.”

Melhor explicitando, uma pessoa pode ter uma forte capacidade de memorização de conteúdos ou apresentar um bom desenvolvimento psicomotor mas se não souber pô-los em prática quando necessitar em situações que assim o exijam, tem um desenvolvimento de competências limitado. Para Perrenoud (1999:31), “Não se forma com a assimilação de conhecimentos suplementares, gerais ou locais, mas sim com construção de um conjunto de disposições e esquemas que permitem mobilizar os conhecimentos na situação, no momento certo e com discernimento.” Uma competência permite ao aluno, então, enfrentar com autonomia, raciocínio as diversas situações da vida, ou seja, um individuo é competente quando utiliza os seus esquemas cognitivos, tanto mobilizando, quer os seus conhecimentos prévios, quer as suas aptidões físicas, rapidamente e adequadamente perante uma determinada situação, problema ou questão.

Portanto, durante os dois estágios pedagógicos elaborámos sempre atividades que fossem promotoras de aprendizagem e delineámos sempre os objetivos de modo a que os alunos desenvolvessem as suas competências, tanto cognitivas como físicas.

Assim, a preocupação central das nossas práticas pedagógicas, foi tentar transmitir a informação às crianças de uma forma clara e simples para que percebessem e se apropriassem dos conteúdos que queríamos lecionar. Por isso, ao longo do nosso estágio, utilizámos várias estratégias de apresentação que se revelaram essenciais no processo de aprendizagem das crianças, entre elas, as explicações orais reforçadas com suportes audiovisuais (*PowerPoint* e

vídeo); fichas informativas e de aplicação; atividades lúdicas; visitas de estudo; etc... Desta forma, ao diversificarmos as estratégias, nas várias dimensões e áreas a lecionar, estas tornavam-se mais apelativas para as crianças, e assim, a nosso ver, contribuímos mais eficazmente para o ensino/aprendizagem. Entendemos, assim, que a utilização destes diversos suportes permitiu às crianças a oportunidade de presenciarem um sistema de ensino diferente do tradicional. Também compreendemos o facto de os professores terem de cumprir o programa limita-os um pouco, pelo que raramente recorrem a outros métodos.

Por sua vez, a avaliação das competências, que possibilita aferir a eficácia do ensino e as aprendizagens alcançadas, fez-se sempre num determinado contexto ou situação, sendo uma ação observável ou não.

Roldão (2004:69), refere que para que se consiga avaliar uma competência,

“(...) não bastará apenas que o aluno demonstre que conhece, ou memorize, uns quantos conteúdos, respondendo a um teste ou ficha em mecanismo pergunta-resposta: ele terá de demonstrar, em situação de avaliação, não só que os conhece e evoca, mas que os domina e sabe usar para alguma coisa – no plano da cognição e/da acção.”

Nas nossas intervenções tentámos, sempre que possível, fazer com que os alunos demonstrassem que utilizavam os seus recursos cognitivos no que refere ao domínio de competências no desenvolvimento do discurso oral, do raciocínio, de destrezas motoras, de atitudes, entre outras, bem como, tentámos provar que eles possuíam capacidade para se adaptar aos movimentos que se exigiam.

Segundo Hadji (1994), citado por Moreira (2004:62), «o acto de avaliação é um acto de “leitura” de uma realidade observável que se efectua com a ajuda de uma grelha predeterminada e conduz a reinvestigar, no seio desta realidade, os signos que testemunham a presença dos traços desejados». Assim sendo, para avaliarmos todas as atividades que implementámos nas nossas práticas, utilizámos sempre grelhas de avaliação de conhecimentos (do domínio cognitivo e motor) que concebíamos todas as semanas, de acordo com as planificações, a fim de percebermos se os conteúdos que pretendíamos desenvolver eram adquiridos, e por sua vez, mobilizados.

2) O Estágio em Contexto Pré-Escolar

2.1) Caracterização do meio

O Infantário de Ponta Delgada está integrado na Escola Básica Integrada Canto da Maia, destina-se a crianças com idades compreendidas desde o termo da licença de maternidade/paternidade ou adoção e a idade de ingresso no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Este Infantário situa-se na freguesia de S. José, cuja localidade se caracteriza por ser um meio urbano e uma área densamente povoada.

A nível económico esta zona é composta, pela existência de atividades de comércio, serviços, e de indústrias de tabaco e açúcar. Na envolvente mais próxima, funcionam os serviços da Junta de Freguesia e uma Unidade de Saúde.

Existe também o agrupamento de Escuteiros Marítimos e equipamentos destinados ao apoio de crianças e idosos como é o caso do Instituto de Ação Social e do Centro Paroquial de Bem-estar de S. José.

A nível de desporto, existe o Clube Desportivo de Santa Clara que, para além da sua equipa de futebol, também possui um departamento de desporto adaptado, onde é ministrada formação a atletas portadores de deficiência motora, visual e mental.

A nível da educação, esta localidade possui estabelecimentos que vão desde a creche e educação pré-escolar até ao ensino secundário.

No que concerne à religião, regista-se a existência da Igreja de S. José, que fez parte do antigo Convento Franciscano, o Convento da Esperança e a Igreja de Nossa Senhora da Esperança que integra a Capela do Senhor Santo Cristo dos Milagres, elevado a Santuário, a Igreja do Carmo e a Igreja do Desterro.

O Jardim António Borges é também um espaço desta zona bem como o Jardim de Sena de Freitas.

2.2) Caracterização do infantário

O Infantário de Ponta Delgada fica situado na Rua de Santa Catarina e na Rua João do Rego de Cima, fica perto do centro da cidade e numa zona de grande movimento industrial.

No edifício da rua de Santa Catarina, funcionam três salas de creche: a sala dos bebés (berçário), a sala dos 14 meses e a sala dos 24 meses. Também tem quatro salas de

Jardim-de-infância: a sala dos 3, 3/4 e 4/5 anos. Existem dois dormitórios: um para as crianças dos 24 meses e outro para a sala dos 3 e 3/4 anos. Tem três casas de banho para as crianças, uma para os adultos, um refeitório e uma pequena cozinha.

Existem quatro recreios de pequenas dimensões, estes são anexados às salas dos bebés dos 2, 3, e 4 anos e também outros dois espaços de recreio, muito mais amplos, que são utilizados por todas as salas, incluindo as salas do Pré-escolar de Santa Clara, salientando-se que um dos recreios se encontra apetrechado de estruturas de psicomotricidade com baloiços, túneis e balancés e o outro com um jardim.

Estas instalações possuem também um recreio coberto, polivalente, onde as crianças brincam nos dias em que as condições atmosféricas são menos favoráveis, realizam lá as suas festas, e executam atividades de psicomotricidade e atividades coletivas. Possui quatro despensas: uma anexa ao polivalente para guardar o material de Expressão Motora, outra para arrumar roupa e ainda outras duas destinadas aos produtos alimentares.

A funcionar na Rua João do Rego de Cima, situa-se a sala dos 5/6 anos, a qual inclui três casas de banho, uma despensa para arrumar o material, o gabinete da coordenação, a sala de reuniões, a sala de atendimento aos pais, a sala de informática, a lavandaria, três arrecadações e uma sala de convívio e de refeições para o pessoal.

O Infantário conta ainda com uma outra sala de ATL, que funciona durante as interrupções letivas e é da responsabilidade da Associação de Pais.

2.3) Caracterização da sala e as suas rotinas

A sala era ampla, o que permitia às crianças terem espaço para as suas brincadeiras e realizarem as suas atividades. Tinha uma janela grande que iluminava toda a sala, separando-a dum pequeno recreio (exclusivo à sala) com cerca de 25 m².

Toda a sala estava dividida por várias zonas. A zona do acolhimento, com o quadro das presenças, o quadro do tempo atmosférico, o quadro do tempo cronológico, no chão tinha um tapete destinado para as crianças realizarem várias atividades como: Expressão e Comunicação Oral; Expressão Musical; jogos de construção ou outros; atividades em grande grupo e planearem atividades. Era nesta zona que a educadora apresenta as novas temáticas.

A sala possuía ainda um armário grande ao longo da parede com televisão e DVD, jogos diversos de mesa e de chão como: puzzles, castelos para montar, legos, entre outros.

Tinha também o cantinho do quadro (de giz e magnético) com o alfabeto, o que permitia às crianças o conhecimento das letras.

Junto à janela havia a biblioteca com pequeno armário apetrechado de livros infantis, uma mesa e duas cadeiras, o cantinho “casinhas das bonecas” com berço, bonecos bebês, cozinha com armários, prateleiras, lava loiças, pequena mesa, telefone, tábua de passar a roupa a ferro, espelho e arca das trapalhadas com panos e adereços diversos para crianças.

À entrada da sala tinha um tapete com o cantinho da garagem com carrinhos, um estábulo com diversos animais e cercas para montar.

No centro da sala, estavam duas mesas que serviam de apoio a várias atividades. Era a zona para onde se desenvolvia trabalhos em pequenos grupos, como pintura, desenho, modelagem, recorte, colagem, e também para a realização de jogos didáticos. Este espaço também servia para beberem o leite às 10:15h.

Nas paredes da sala havia expositores que iam sendo preenchidos com os trabalhos temáticos das épocas festivas das diversas áreas de conteúdo, e também, dos trabalhos de expressão livre. À medida que surgiam novos trabalhos, estes substituíam os que se encontravam nos expositores, tornando assim a sala agradável e estimulante para os alunos.

Passamos agora a abordar as rotinas no quotidiano das crianças. Efetivamente é fundamental criar-lhes rotinas para haver uma organização e para que se sintam seguras no seu desenvolvimento.

Assim sendo, a figura seguinte apresenta a rotina que era trabalhada pela educadora cooperante com o intuito de favorecer as aprendizagens das crianças.

Hora	Momentos
09:00h – 09:30h	Expressão e Comunicação Acolhimento das crianças Canção do bom dia Relato das suas vivências Marcação das presenças Calendário (dia e mês) Quadro do tempo atmosférico
09:30h – 10:15h	Expressão e Comunicação/ conhecimento do meio
10:15h – 10:30h	Leite/intervalo As crianças dirigiam-se para o recreio (em dias de chuva ficavam a brincar na sala)
10:30h – 11:15h	Exp. Motora/ Exp. Plástica/ Exp. Musical/ Exp. Dramática Desenvolvimento da atividade temática
11:15h – 11:45h	Atividades livres Brincadeiras livres na sala (jogos, carrinhos, legos, puzzles, etc.)
11:45h – 12:30h	Higiene/Almoço Arrumar a sala Lavar as mãos e almoçar
12:30h – 14:00h	Repouso/Recreio Brincar no recreio Algumas crianças iam dormir
14:00h – 14:30h	Atividade de pequeno grupo/ levantar Conclusão da atividade temática
14:30h – 15:00h	Atividade de grande grupo Chegam os que foram dormir e juntam-se aos outros a concluir a atividade temática
15:00h – 15:30h	Higiene/ Lanche Lavar as mãos e lanchar
15:30h	Fim da rotina no infantário

Figura II: Rotina das crianças do Pré-Escolar.

2.4) Caracterização do grupo de crianças

O grupo era constituído por dezoito crianças, nove rapazes e nove raparigas com idades compreendidas entre os três e quatro anos. Neste grupo havia uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE), que apresentava como diagnóstico clínico, Paralisia Cerebral. Esta criança beneficiava do programa de Intervenção Precoce duas vezes por semana e ainda do apoio de uma técnica Superior de Educação Especial e Reabilitação na sala de *Snoezelen* na Escola Básica Integrada Canto da Maia, e também, de psicomotricidade em meio aquático no Clube Naval de Ponta Delgada. Uma vez por semana a equipa técnica da Associação de Paralisia Cerebral de São Miguel apoiava-o com serviço de Fisiatria e Psicologia.

Uma criança, que designámos de H, apresentava dificuldades de aprendizagem, contudo a docente referiu que a encarregada de educação fez todos os despistes em Coimbra e

não apresentava nada de relevante, apenas dificuldades auditivas de fácil resolução com intervenção cirúrgica.

Uma das crianças, que se encontrava em processo de adoção, no início manifestava instabilidade emocional, incumprimento de regras, birras e testava os seus limites, mas docente referiu que a sua adaptação estava a ser positiva, pelo que já se apresenta meiga e participativa.

Neste grupo, as crianças apresentavam-se, exceto a criança H, bem integradas e orientadas nas suas funções diárias, e com fortes possibilidades de passarem para as etapas seguintes.

3) O Estágio em Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

3.1) Caracterização do meio

A Escola EB1/JI de Matriz é uma das seis escolas de ensino de educação pré-escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico pertencentes à Escola EB2 Roberto Ivens. A Escola EB2 Roberto Ivens assegura o funcionamento da educação pré-escolar, o 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico e o ensino extraescolar nas freguesias de S. Pedro e S. Sebastião da cidade de Ponta Delgada, S. Roque e Livramento.

A EB2 Roberto Ivens é a única Escola onde se ministra o 2.º Ciclo do Ensino Básico e é a sede de seis escolas básicas, nomeadamente a EB1/JI de Matriz, a EB1/JI de S. Pedro, a EB1/JI de S. Roque – Canada das Maricas, a EB1/JI de S. Roque – Poço Velho, a EB1/JI de Livramento – Carmo à Igreja e EB1/JI de Livramento – Padre Domingos Costa.

Assim sendo, a Escola EB1/JI de Matriz fica situa-se na freguesia de S. Sebastião na cidade de Ponta Delgada, e, devido à sua localização, esta possui uma diversidade de recursos envolventes de carácter cultural, desportivo, de saúde, de assistência social, administrativo, político, etc., que se afiguram como potenciais parceiros da escola.

No que concerne à situação económica das famílias, o concelho de Ponta Delgada apresenta importantes condicionalismos de desenvolvimento que resultam das suas características geográficas e socioeconómicas.

Nesta medida, as alterações que ocorrem no seio da estrutura familiar, a sua desestruturação, a maior exigência no mundo do trabalho e o afastamento do local de trabalho em relação à sua residência, são alguns dos fatores que têm contribuído para uma significativa

demissão dos pais no processo educativo dos filhos, remetendo para a escola toda a responsabilidade de estruturar, implementar e desenvolver ações de caráter educativo e social. Neste sentido, algumas crianças ficam entregues a si próprias, outras entregues a familiares ou frequentam o ATL.

3.2) Caracterização da escola

A Escola EB1/JI de Matriz, S. Sebastião, está situada no centro mais desenvolvido da Região Autónoma dos Açores, mais precisamente na ilha de São Miguel na cidade de Ponta Delgada.

Este estabelecimento de ensino recruta alunos tanto da sua área envolvente – freguesias vizinhas do concelho de Ponta Delgada, como também recruta alunos de freguesias de outros concelhos. Isto acontece pelo facto de muitas famílias trabalharem na cidade de Ponta Delgada, e, por esta razão, preferem matricular as crianças nos núcleos escolares que se encontram próximos dos seus locais de trabalho.

Esta Escola possuía uma área envolvente a todo o edifício de salas de aula com zonas verdes, jogos desenhados no chão, baloiços, zona de hortofloricultura e campo de jogo, servindo aos alunos de recreio e para que se desenvolva atividades com eles. No seu interior, existe um refeitório para as horas de lanche e para as horas do almoço. Existe também um polivalente para as atividades de psicomotricidade, atividades coletivas e para a realização de festas. Este polivalente possui ainda uma despensa para guardar o material de Expressão e Educação Físico-Motora.

3.3) Caracterização da sala e do horário das atividades

A sala de aula dos alunos do 4º C era relativamente grande e permitia aos alunos terem espaço para a realização diversas tarefas. A disposição das carteiras era em (L), e no meio em frente ao quadro havia três carteiras. À direita da porta da sala estava a carteira da professora, junto a esta havia um armário com materiais de apoio, na parede por trás dessa carteira estavam afixadas cartolinas com as tabuadas, as classes das unidades e dos milhares e um relógio, ainda nesta parede tinha o quadro de ardósia e em cima deste o abecedário, as regras do novo acordo ortográfico, bem como regras de Língua Portuguesa (ditongos, dígrafos, etc.). Na parede em frente à porta da sala, um janelão grande que aclarava toda a sala, tornando-a

clara e iluminada, e do lado esquerdo da porta, tinha armários com materiais de apoio, dois computadores, expositores e os cacifos dos alunos.

A figura seguinte representa a sala do 1.º Ciclo.

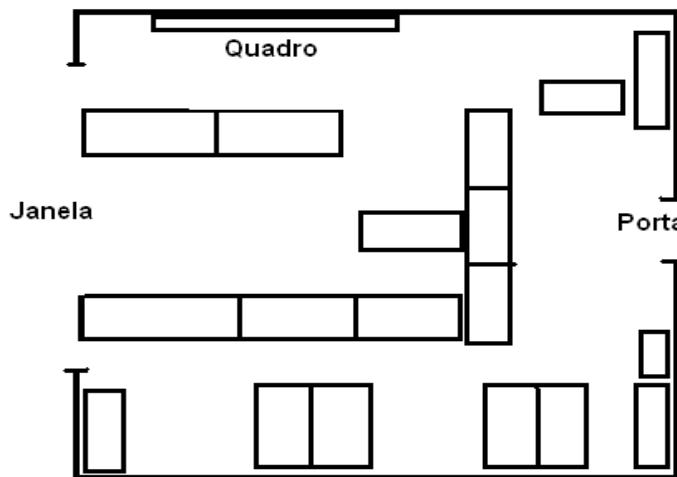


Figura III: Sala do 1º Ciclo.

Passamos agora a apresentar as rotinas destes alunos. Ao contrário do Pré-Escolar, neste nível de ensino existe um horário pré-definido para as turmas. Sendo assim, a figura seguinte representa o horário que era trabalhado pela professora cooperante.

Horas	2.ª Feira	3.ª Feira	4.ª Feira	5.ª Feira	6.ª Feira
9h00 – 9h45m	Língua Portuguesa	Matemática	<u>Língua Portuguesa</u>	Matemática	Estudo do Meio
9h45m – 10h30m	EFC	Matemática	<u>Língua Portuguesa</u>	Matemática	Estudo do Meio
10h30m – 11h00	Intervalo				
11h00 – 11h45m	Inglês	Língua Portuguesa	EFC	Inglês	Língua Portuguesa
11h45m – 12h30m	Cidadania	Língua Portuguesa	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Língua Portuguesa
12h30m – 13h30m	Almoço				
13h30m – 14h15m	<u>Matemática</u>	Estudo do Meio	Matemática	Língua Portuguesa	<u>Matemática</u>
14h15m – 15h00m	<u>Matemática</u>	Expressões Artísticas	Matemática	<i>Língua Portuguesa</i>	Expressões Artísticas
15h00m – 15h45m	Expressões Artísticas			EFNC	

Figura IV: Horário dos alunos do 1.º CEB.

Como esta turma era constituída por três grupos (A, B e C), logo, importa referir que o horário apresentado refere-se ao grupo A, com as especificidades dos outros grupos, ou seja, o grupo B está representado a sublinhado e recebia apoio em Matemática; o grupo C está representado a negrito e recebia apoio tanto em Matemática, como em Língua Portuguesa,

pelo que nem sempre correspondia aos conteúdos que estavam a ser trabalhados na sala de aula. Para além disso, o aluno 16, que estava integrado no grupo A e recebia apoio em Língua Portuguesa, está representado a itálico. No caso do aluno do grupo C, mesmo quando ia para o apoio, tínhamos de planificar o momento para ele, pois a professora do Apoio Educativo poderia faltar e tínhamos de estar preparados para lecionarmos.

3.4) Caracterização da turma

Como já tivemos a oportunidade de referir que esta turma encontrava-se dividida em três grupos distintos, previamente delineados pela educadora cooperante, designadamente grupo A, grupo B e grupo C, importa agora esclarecer os aspetos de cada um deles.

Quanto ao grupo A, este era o grande grupo e que melhor acompanhava os conteúdos lecionados, correspondendo quase sempre às expectativas. Isto fazia com que as competências delineadas para o 4.º ano, enunciadas no Currículo Regional da Educação Básica, fossem mais facilmente desenvolvidas por este grupo. Contudo, importa referir que alguns alunos deste grupo apresentavam algumas dificuldades, nomeadamente os alunos 4, 5, 13 e 16. Relativamente à aluna 4, esta apresentava dificuldade na articulação de fonemas, isto é, trocava o v pelo f, o b pelo p, entre outros, pelo que isto projetava-se tanto na sua oralidade como na sua escrita. Quanto aos alunos 5 e 13, estes apresentavam falta de hábitos e de organização pessoal, como era o exemplo dos seus cadernos escolares referentes a cada uma das áreas. Também, na área de Língua Portuguesa, apresentavam dificuldades tanto na leitura, como na escrita, cometendo erros de ortografia. No que se refere ao aluno 16, este beneficiava de Apoio Educativo na área de Língua Portuguesa, uma vez que, apresentava certas dificuldades na leitura e escrita.

Relativamente ao grupo B, este era formado por duas alunas, a 2 e a 11, e demonstravam dificuldades em alcançar as metas de aprendizagem definidas para o 3º ano. Este grupo recebia Apoio Educativo apenas em Matemática, apresentavam falta de concentração, atenção e organização pessoal. Para além disso, constatámos que estas alunas tinham também algumas dificuldades na área de Expressão e Educação Físico-Motora, mais precisamente a nível de coordenação de movimentos. No entanto, estas alunas acompanhavam o grupo A nas restantes áreas, nomeadamente em Língua Portuguesa, Estudo do Meio, Cidadania e Expressões Artísticas.

Por último, e, fazendo referência ao grupo C, o aluno 8 foi identificado como um aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE), uma vez que possuía um problema visual. Assim sendo, todos os documentos que se lhe fornecia tinham de ser com letra Arial e tamanho 14. Só assim facilitava-se-lhe a leitura. Este aluno apresentava dificuldades na concentração, na atenção, na leitura e na escrita. Uma vez que era um aluno identificado com NEE, beneficiava de Apoio nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática (2.º e 3.º nível), e Estudo do Meio (3.º nível), dado que necessitava ainda de adquirir competências referentes às mesmas. É de referir que este aluno possuía um Currículo Individual Adaptado, bem como um Projeto Educativo Individual. Nas restantes áreas, designadamente, Expressão e Educação Físico-Motora, Cidadania e Expressões Artísticas acompanha o grupo A.

Com esta caracterização pode-se então dizer que, nesta turma, existiam níveis diferenciados, em algumas áreas, dentro da sala de aula, no entanto, havia áreas em que os alunos trabalhavam todos ao mesmo nível.

4) As Observações, Planificações, Avaliações e as Reflexões na nossa Prática Educativa

No decorrer dos nossos dois estágios pedagógicos tivemos momentos de realização de planificações distintos, pois o primeiro foi referente ao Pré-Escolar e o segundo foi referente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, por isso eram relativamente diferentes, dadas as exigências dos níveis de ensino, as áreas, os conteúdos, entre outros.

No primeiro estágio pedagógico, referente à disciplina Prática Educativa Supervisionada I, foram-nos dadas algumas orientações para a construção das planificações a implementar na intervenção ao nível do Pré-Escolar. Nessas planificações, referentes a uma ou mais áreas, nomeadamente à área de Formação Pessoal e Social, a área do Conhecimento do Mundo e a área de Expressão e Comunicação com os domínios de Matemática, de Expressão Plástica, Dramática, Musical e Motora, tínhamos de referir quais os pré-requisitos das crianças num determinado domínio ou área a desenvolver, o que se previa implementar e em que atividade. Sendo assim, o cabeçalho da grelha de planificação era preenchido com: pré-requisitos; competências; áreas de conteúdo; descritores de desempenho; atividades; avaliação (com os respetivos indicadores de aprendizagem); recursos e metodologia (anexo IV). Por sua vez, o documento da sequência didática era composto por uma introdução, seguida pela fundamentação das opções tomadas, a grelha de sequência didática, a descrição

das atividades, bibliografia adequada e por fim os anexos com todos os recursos que iriam ser utilizados.

Dito isto, tivemos de proceder a determinados processos que estão na base da construção de uma planificação que, de acordo com Moreira (2004:48), “(...) inicia-se por avaliar as necessidades dos alunos, o que conduzirá ao estabelecimento de prioridades de acordo com a situação (...)”. Assim, tomando em consideração esse requisito de planificação apresentado pelo autor, para que conhecêssemos as crianças e ficássemos com as primeiras impressões acerca delas, foi-nos concedido os dias 14, 15, 21 e 22 fevereiro de 2011 para fazermos uma observação inicial e, desta forma, podermos avaliá-las e recolhermos as informações que achássemos pertinentes. Ao chegarmos ao infantário, fomos recebidos pela educadora cooperante responsável por este grupo de crianças e, de imediato, procedemos à observação direta e naturalista na sala que iríamos desenvolver a nossa prática educativa.

Nestes dias iniciais, a educadora cooperante lecionou todas as áreas referentes ao Pré-Escolar, e, as observações feitas serviram para termos algumas referências das crianças nos vários contextos. Permitiu que percebêssemos as dificuldades e potencialidades de cada criança em particular, para que pudesse-mos elaborar as nossas planificações em função da informação recolhida.

Claro que tivemos dificuldades em observar todas as características de cada criança e do grupo em geral nestes dias, pelo que, com o decorrer do estágio, realizávamo-la durante o dia letivo, independentemente de qual era o formando a lecionar, presenciávamos momentos fulcrais de recolha de dados referentes às características das crianças que, inicialmente, não tínhamos tido oportunidade.

No que concerne à recolha de dados em documentos e dos conteúdos a lecionar foi, e era sempre, em conjunto com a educadora cooperante, no final de cada dia depois das crianças irem para casa. Do mesmo modo, para planificarmos os dois dias de intervenção, sentávamo-nos na mesa existente na sala com a educadora cooperante e refletíamos acerca dos conteúdos que íamos implementar, as atividades que íamos usar, os materiais e as técnicas que se iam utilizar.

Também nesses momentos aproveitávamos para avaliar e refletir acerca das nossas práticas. Nessas reflexões, descrevíamos os momentos do dia, onde nos tínhamos sentido mais à vontade, o que achávamos que tinha corrido melhor e as dificuldades que sentíamos, ao que a docente nos elogiava pelos momentos bons, e pelos momentos menos bons, indicando-nos que estratégias, se fosse ela, utilizava e o que deveríamos ter utilizado para

“agarrar o grupo”. Estas reflexões eram muito gratificantes, na medida em que “A prática reflexiva leva o profissional a entender a sua teoria de acção, isto é, as regras e as estratégias que utiliza, as teorias que enformam a sua prática, a forma como estrutura os problemas, e é construtora de outros sentidos. Não se trata de aplicar a teoria à prática, mas de a produzir através da reflexão.” (Pereira, 2009:22) De facto, esta prática diária era fundamental, tanto para o nosso desenvolvimento profissional como educadores, de modo a que desempenhássemos melhor a nossa função, como para percebermos as nossas falhas e assim elaborarmos melhor os nossos próximos planos de aula.

Para além dessas reflexões com a educadora cooperante, também nos reuníamos às quartas-feiras pelas 10:30h com a supervisora na Universidade, para que pudéssemos expor as atividades e os conteúdos que pretendíamos lecionar na semana seguinte, e para receber *feedback* referente à planificação anterior. Nesses momentos, depois de expormos as nossas atividades, a supervisora dava-nos indicações acerca do que iríamos implementar, manifestando a sua opinião, se achava, ou não, as atividades indicadas, o que se poderia alterar, mencionava o que correu menos bem quando esteve presente na sala a supervisionar, dava-nos algumas achegas acerca do que deveríamos fazer para melhorar a nossa *performance* como educadores, e também, o que tínhamos de alterar no nosso próximo documento escrito para aperfeiçoá-lo.

Assim, com estes procedimentos, fomos apercebendo de como deveríamos proceder para elaborar uma planificação mais eficaz, exequível e adaptada ao grupo, pelo que, à medida que decorria o estágio, estes documentos foram sendo melhorados, e por sua vez, fomos evoluindo e melhorando o nosso perfil de educadores.

No que concerne ao segundo estágio pedagógico, as orientadoras que ministraram a disciplina Prática Educativa Supervisionada II, não perderam muito tempo a explicar-nos o que teríamos de fazer para construir a grelha de planificação, uma vez que já tínhamos alguma experiência do estágio anterior. Baseámo-nos então na estrutura dos planos de aula do Pré-Escolar. No entanto, houve algumas alterações, pois como o nível de ensino era mais exigente, a grelha de planificação era mais complexa, e também, tivemos de por um glossário com a informação dos termos técnicos dos conteúdos que iríamos lecionar.

As planificações no 1.º Ciclo tinham de conter também todas as áreas referentes a este nível de ensino, designadamente a área de Língua Portuguesa, a área de Matemática, a área de Estudo do Meio, a área de Cidadania, e a área das Expressões Artísticas que engloba a Educação Plástica, Dramática, Musical e Físico-Motora. Para cada uma destas áreas tínhamos

de especificar quais as competências da área a desenvolver, as competências associadas, se as houvesse, os conteúdos a ministrar, o que se esperava que os alunos fizessem, qual a atividade a realizar, que materiais iam ser usados, como é que se ia avaliar a atividade e o tempo de cada uma delas. Sendo assim, o cabeçalho da grelha da sequência didática era composto por: competências foco e associadas; conteúdo; descritores de desempenho; experiências de aprendizagem/atividades; recursos/materiais; avaliação e o tempo (anexo V). No que concerne ao corpo do documento, este continha os mesmos tópicos que as sequências didáticas do Pré-Escolar, apenas acrescentávamos um glossário depois da descrição das atividades. Nesse glossário tínhamos de por a informação científica referente aos conteúdos que iríamos lecionar.

Como se pode ver, as planificações do 1.º Ciclo têm algumas semelhanças em relação às planificações do Pré-Escolar, contudo surgem componentes novas. Se se observar a planificação exposta no anexo IV realizada no âmbito do estágio no Pré-escolar e a exposta no anexo V, realizado no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pode-se comparar e verificar-se as diferenças nas grelhas de planificação.

Analogamente ao estágio no Pré-Escolar procedemos, também, inicialmente, à observação dos alunos para recolhermos informações. Deste modo, apresentámo-nos na escola nos dias 26, 27 e 28 de setembro e 3, 4 e 5 de outubro. Tal como no Pré-Escolar, dirigimo-nos à professora cooperante responsável pela turma onde iríamos estagiar, e tomámos o primeiro contato com os alunos para recolhermos informações através da observação direta e naturalista.

Nestes dias de observação foram novamente lecionadas todas as áreas, designadamente a área de Língua Portuguesa, a área de Matemática, a área de Estudo do Meio, a área de Cidadania, e a área das Expressões Artísticas (Educação Plástica, Dramática, Musical e Físico-Motora). Contudo, não nos foi totalmente possível observar os conhecimentos e o nível de competências dos alunos, apenas na área das Expressões Artísticas é que o pudemos averiguar, pois como era início de ano letivo, a professora cooperante realizou fichas de consolidação de conhecimentos, o que veio a prejudicar a nossa recolha de dados sobre a turma em questão. Porém, posteriormente, a professora cooperante forneceu-nos, oralmente, dados respeitantes às características do grupo em geral e a alguns casos em particular. Logo, com os dados que ela nos forneceu oralmente e com os que pudemos consultar em documentos, como por exemplo o Projeto Curricular de Turma, pudemos trabalhar inicialmente para construirmos as nossas primeiras planificações.

No que diz respeito aos conteúdos que tínhamos de lecionar neste nível de ensino, a professora cooperante forneceu-nos todos e de todas as áreas a ministrar naquele período, para organizarmo-nos a fim de sabermos quem ia lecionar o quê. Depois disso é que procedemos, efetivamente, à elaboração da planificação. Um fator exigido pela professora cooperante era que todo e qualquer material tinha de ser visto por ela, pois como era a titular da turma, a responsabilidade por qualquer falha que pudesse surgir no processo de ensino/aprendizagem era dela.

Compreendendo tal facto, todas as fichas, quer fossem de consolidação de conhecimentos ou de informação, e todos os materiais/recursos de apoio, eram vistos e analisados por ela. Podíamos enviar-lhe esse material por correio eletrónico ou até mesmo na escola, às segundas-feiras das 10:30h às 11:45h, hora em que os alunos tinham Inglês, e também no final de cada dia letivo. Nesses momentos, e de acordo com os conteúdos que nos foram dados por ela, mostrávamos-lhe todos os materiais que tínhamos elaborado, bem como descrevíamos todas as atividades de todas as áreas que pretendíamos implementar. Conforme íamos expondo, a cooperante analisava e opinava, permitindo ou não os materiais e as atividades, e dava também ideias do que poderíamos fazer. É de salientar que pelo facto de esta turma estar dividida em três grupos, nomeadamente grupo A, grupo B e grupo C, as planificações tinham de incluir todos os conteúdos para cada um deles, inclusive nos momentos em que os alunos tinham apoio, pois a professora cooperante mencionou que teríamos de planificar na mesma, porque poderia surgir um imprevisto e o professor de apoio faltar, e assim, estarmos preparados com alguma atividade estruturada. Este facto pode-se verificar nos anexos mencionados, em que as planificações eram divididas pelos três grupos.

Estes momentos de reunião, para estruturação das atividades, também serviam para avaliarmos e refletirmos em conjunto. Todos os dias, depois da prática, independentemente de qual fosse o estagiário a intervir, relatávamos o dia e dávamos a opinião acerca do desempenho do estagiário, referindo os aspetos altos e os aspetos menos bons também, com o intuito de percebermos como deveríamos proceder para melhorá-los. Depois da nossa opinião era a vez da professora cooperante manifestar a sua. Mencionava também os momentos melhores e os piores, realizando críticas construtivas sobre os mesmos para melhorarmos o nosso perfil como docentes. As críticas dela, dado a sua experiência profissional, eram de um ponto de vista diferente do nosso, por isso eram vistas como algo positivo para entendermos melhor as funções de professor, pelo que, efetivamente, à medida que decorria o estágio, notou-se melhorias nos três estagiários.

Igualmente como no Pré-Escolar, à quarta-feira efetuávamos reuniões com a supervisora para esclarecermos dúvidas sobre a sequência didática, só que realizávamo-las das 14:00h às 15:30h, visto que de manhã ainda estávamos na escola onde decorria o estágio. Nessas reuniões apenas víamos o que se tinha de corrigir nas planificações para podermos alterá-las e melhorá-las. Eram pouco produtivas, pois tínhamos pouco tempo e éramos vários formandos. Para além disso, de seguida, pelas 15:30h, tínhamos de regressar à escola para nos reunirmos com o núcleo de estágio.

Essas reuniões com o núcleo de estágio eram feitas fora da sala e com as colegas estagiárias da sala ao lado. Nesses momentos avaliávamos e refletíamos acerca das intervenções de cada um, colaborando uns com os outros, o que por conseguinte, e como “O desenvolvimento profissional é concebido como um processo colaborativo (...)” (Marcelo 2009: 11), progressivamente, foi melhorando o nosso desempenho como professores. Inicialmente, entre nós estagiários, eram partilhadas opiniões, avaliando e refletindo acerca do desempenho de cada um, e como deveríamos combater as dificuldades sentidas no decorrer da prática, recebendo críticas mas também elogios. Por vezes eram momentos alegres e de descontração, pois geravam conversa, e por vezes penosos, quando tínhamos de expor um determinado caso que não tinha corrido bem. Contudo, tentávamos sempre dar conforto uns aos outros de modo a motivar e ultrapassar estas fases de angústia, dando assim seguimento ao estágio da melhor maneira. Depois disso ouvíamos as apreciações das duas professoras cooperantes, que orientavam-nos sempre no sentido de como deveríamos proceder em determinadas situações que achassem que tinham corrido menos bem. Como as cooperantes já trabalhavam na área pedagógica há algum tempo, as suas opiniões eram ótimas, pelo que tínhamos sempre em consideração aquilo que elas diziam.

Neste contexto, essas avaliações e reflexões foram sempre essenciais no nosso estágio pedagógico, pois à medida que este decorria, compreendemos a sua importância pelo que elas evidenciam, e assim, prepararam-nos também para uma prática educativa futura, na medida em que desenvolvemos o hábito de questionar todas as ações pedagógicas que se realizam.

Deste modo, essas reuniões permitiram-nos mobilizar as nossas competências avaliativas e reflexivas, para compreendermos melhor a realidade educativa, as crianças e, por conseguinte, dar sentido àquilo que elaborávamos. Entendemos, então, que o professor quando intervém deve “(...) permanecer continuamente atento, de modo que as suas próprias intervenções tragam elementos de análise tão fecundos quanto possível (...)” (Quivy e Campenhoudt, 1992:193). Neste sentido, como se sabe, numa sala de aula há ritmos de

aprendizagem diferentes, o que implicava uma reflexão sobre a maneira de como administrar o ensino para se utilizar diferentes metodologias. Assim, refletir acerca destes elementos contribuiu não só para entendermos as dificuldades sentidas pelos alunos, como também da nossa forma de lecionar. Desta feita, levou-nos a pensar, aquando da elaboração das planificações, como podíamos adequá-las ao grupo o que, por sua vez, foi contribuindo, progressivamente, para melhorarmos e evoluirmos a nossa *performance* como profissionais de educação.

Efetivamente, as planificações, quer para o Pré-Escolar quer para o 1.º Ciclo, foram documentos que tiveram em conta inúmeros aspetos. Por esta razão a sua elaboração foi muito pormenorizada, e a sua construção tinha de ser realizada fora destes contextos escolares, visto que tinham de ser documentos bem pensados, bem estruturados e também fundamentados com autores. A sua preparação era exaustiva e demorava, pelo que tínhamos de dedicar imenso tempo na sua construção, era uma tarefa monótona e até por vezes fatigante. Contudo, teríamos de torná-la o mais funcional possível para servir-nos de guia na prática pedagógica e para conseguirmos desenvolver as competências das crianças.

Também é de referir que, em ambos os estágios, a construção das planificações era feita de acordo com os horários das crianças, para não fugirmos às suas rotinas, pois “(...) uma rotina diária é basicamente isto: Fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas.” (Formosinho, 2007:69) Neste sentido, entendemos que as rotinas são importantes na vida das crianças, pois inculcar rotinas às crianças faz-lhes criarem hábitos, desenvolvem a memória e adquirem a noção de sequência. No entanto, houve momentos em que as rotinas foram alteradas para a concretização de atividades pontuais, como a preparação de datas festivas, a comemoração de aniversários dos colegas, entre outros. Por isso, as atividades diárias contempladas em qualquer planificação são flexíveis e podem ser alteradas. Assim, compreendemos a planificação como um documento que não é obrigatório de se seguir à regra, pelo contrário, é uma previsão do que se pretende fazer na intervenção pedagógica e serve de guia, podendo ser seguida ou não. Em todo o caso, consideramos relevante referir que encaramos o modelo de planificação utilizado no âmbito do 1.º Ciclo como um modelo exemplar. Apesar de ser complexa a sua construção, era um documento específico e de simples leitura e compreensão, pelo que, provavelmente, aproxima-se do modelo que iremos utilizar de futuro na nossa vida profissional como educadores/professores.

Para além disso, tanto no Pré-Escolar como no 1.º Ciclo, um dos fatores fundamentais que tivemos em conta na elaboração das planificações, foi o facto de que as áreas curriculares mencionadas não serem estanques, ou seja, tínhamos de planificar numa lógica interdisciplinar, relacionando-as sempre que possível e fazendo pontes de ligação entre elas.

Esta experiência nos dois estágios contribuiu para compreendermos as potencialidades desse documento, e percebermos que a planificação exige um esforço de pesquisa de informação, de tomada de decisões, de capacidade de síntese e organização que são fundamentais, pois ajudam para um bom desempenho da profissão de educador/professor.

Em suma, os métodos que utilizámos para construir as planificações permitiram-nos perceber a importância deste documento. Ainda que tivemos de dedicar muito tempo na sua elaboração, pois tivemos de realizar observações, contemplar e analisar as perspetivas de alguns autores para tal, avaliar e refletir com as colegas de estágio, com as cooperantes e com as supervisoras para melhorá-lo. Isto tudo, culminou para percebermos a sua importância e entendemos as observações, as planificações, as avaliações e as reflexões como sendo métodos imprescindíveis e delineadores da nossa ação pedagógica, para aperfeiçoarmos o nosso perfil tanto de educadores como de professores.

5) Apresentação de Práticas de Estágio sobre o Tema do Relatório

Sendo que, nos nossos estágios, tínhamos de aprofundar uma área à escolha para construção do relatório, focámos a nossa atenção na área de Educação Física. Logo, no âmbito das disciplinas Prática Educativa Supervisionada I e Prática Educativa Supervisionada II, vamos apresentar análises e reflexões, sobre algumas atividades realizadas, concernentes ao tema aprofundado neste relatório. Assim sendo, a nossa intenção, aquando dos dois estágios, foi de trabalhar com as crianças na área de Educação Física de forma interdisciplinar, para garantir a sua utilidade no processo ensino/aprendizagem e, conseqüentemente, no desenvolvimento de competências. Deste modo, vamos debruçar-nos nas áreas de Expressão Motora para o Pré-Escolar e Expressão e Educação Físico-Motora para o 1.º Ciclo.

Essencialmente, pretendemos verificar as potencialidades da Expressão e Educação Físico-Motora como sendo um recurso privilegiado para o desenvolvimento não só psicomotor, como também, para a aprendizagem nas restantes áreas/domínios, mais precisamente na área de Matemática e na área de Língua Portuguesa. Salientamos, também, que essas atividades continham competências transversais, entre elas estão o cumprimento de

regras, despertar o interesse, a participação, colaboração e respeito pelos colegas e pelo professor.

Para cada um dos dois ciclos vamos apresentar as análises e reflexões de algumas atividades que implementamos. Para além disso, no anexo VI apresentamos um quadro que sistematiza todas as atividades que analisámos.

Quer para o Pré-Escolar quer para o 1.º Ciclo, começamos por apresentar as atividades só de Educação Física, depois as atividades de Educação Física versus Matemática, e por fim, somente no 1.º Ciclo, as atividades de Educação Física versus Português (1º e 2º momento). Nessas análises, para uma melhor compreensão do leitor, em cada atividade serão referidos os aspetos seguintes: data de implementação; tempo; áreas/domínios; competências; áreas/domínios associados(as); competências associadas; material; finalidade; descrição da atividade; análise e reflexão da atividade. Alertamos para o facto de que, algumas atividades, como não abrangiam todos estes aspetos, não os referimos.

5.1) Análise e reflexão de algumas situações implementadas no âmbito do tema do relatório de estágio, em contexto de Educação Pré-Escolar

5.1.1) Atividade “Lançamento de precisão”

Caracterização da atividade

Data de implementação: 21 de março de 2011.

Tempo: 20 minutos.

Áreas/Domínios: Domínio da Expressão Motora.

Competências: Controlar e coordenar movimentos corporais – lançar/receber uma bola com uma e com duas mãos.

Material: Bolas e arcos.

Finalidade: Conseguir acertar num alvo.

Descrição da atividade: As crianças dispostas em fila, uma por uma, tinham de lançar a bola com uma e com as duas mãos pelo chão e/ou pelo ar para acertarem num alvo (arco).

Análise e reflexão da atividade

Numa fase inicial deste momento, e como queríamos juntar as crianças aos pares, dissemos-lhes para darem a mão a um colega só. Depois, para formamos duas filas, dissemos que queríamos, um de cada par, em cima duma linha existente no chão, e o outro à sua frente, ficando assim, de frente uns para os outros.

Cada par, só com uma bola, lançou-a ao colega com as duas mãos, com uma mão e pelo chão a rolar, pelo que começámos logo a verificar a dificuldade desta tarefa.

Como se pode constatar ao analisar-se a grelha de verificação no anexo VII, as crianças demonstraram dificuldades em executar esta atividade, pois como englobava a manipulação de uma bola de diferentes formas, foi notório que havia ainda alguma falta de capacidade de arremesso/lançamento e receção de uma bola, pelo que nos leva a pensar que foi um pouco complexa para elas.

No lançamento da bola com uma mão, nenhuma criança tinha pontaria, então, tivemos de explicar-lhes, oralmente e exemplificando, que posição corporal tinham de fazer para facilitar-lhes o arremesso, posicionando-se de lado para o seu par e apontando, com a mão que não tinha a bola, para o colega. Depois disso, verificámos que já havia uma preocupação em fazer pontaria, contudo apenas as crianças D, e N conseguiam executar o arremesso com pontaria para o colega.

Em relação ao lançamento com as duas mãos, já foi notória uma maior pontaria. Ao observar-se a grelha de verificação, vemos que quase 50% das crianças já apresentavam esse movimento adquirido, particularmente as crianças A, C, D, E, H, K, N e R. As restantes como ainda estavam a adquirir esse movimento, explicámos-lhes como deveriam proceder para tal. Logo, dissemos-lhes e exemplificámos para, com as duas mãos, porem a bola acima da cabeça e com os braços fletidos, e ao lançarem a bola também tinham de impulsionar com as pernas, pelo que, assim, já vimos alguns arremessos mais distantes, porém, ainda não seguiam com a direção pretendida.

Depois disso, para lançarem a bola pelo chão, apenas a criança N, o conseguia, os restantes, era notório que lançavam a bola para a frente sem terem cuidado com a pontaria. Como o tempo estava a começar a esgotar-se, passamos de imediato à fase final dessa atividade, o lançamento ao alvo. Referimos também o facto da criança G, não ser observada em nenhum destes parâmetros, porque não se encontrava presente.

Nesta parte, segurámos um arco na mão para fazer de alvo e as crianças, uma por uma, tinham de lançar a bola com uma e com as duas mãos, pelo chão e pelo ar para acertarem no

alvo. As crianças apresentaram as mesmas dificuldades mencionadas anteriormente, pelo que repetimos a atividade várias vezes, a fim de melhorarem estes movimentos. Quando lançavam a bola ao alvo com uma mão, apesar de demonstrarem preocupação em acertar-lhe, muitas vezes não o conseguiram, contudo, o lançamento com as duas mãos era-lhes mais fácil, pois acertaram mais vezes.

Em relação ao lançamento pelo chão, já não foi possível fazê-lo, pois o tempo do momento de Expressão Motora já tinha acabado.

Entendemos que, com esta atividade, este tipo de movimentos ainda tinham de ser desenvolvidos, pelo que ter-se-ia de realizar mais atividades que implicassem a manipulação de bola de várias formas, para que as crianças adquirissem a coordenação necessária para o lançamento de precisão.

Neste sentido, elaboramos posteriormente mais uma atividade com lançamentos que será descrita e analisada mais à frente.

5.1.2) Atividade “jogo de equipas: estafetas”

Caracterização da atividade

Data de implementação: 21 de março de 2011.

Tempo: 20 minutos.

Áreas/Domínios: Domínio da Expressão Motora.

Competências: Controlar e coordenar movimentos corporais de locomoção – saltar a pés juntos, num só pé, a correr e a andar para trás; respeitar as regras apresentadas; espírito de equipa.

Material: Cubos; coletes; paus.

Finalidade: Conseguir que a sua equipa acabe primeiro, rodando todos os elementos.

Descrição da atividade: As crianças, divididas em quatro grupos de quatro elementos, tinham de percorrer uma determinada distância e, cada elemento de cada grupo tinha de o fazer de forma diferente. O primeiro tinha de o fazer a saltar a pés juntos, o segundo a saltar a pé coxinho, o terceiro percorria em marcha atrás e o quarto a correr normalmente. Para isto, cada equipa tinha uma bola que servia de testemunho, ou seja, a criança só podia avançar quando a outra chegasse e passasse-lhe a bola. Ganhava a equipa que conseguisse rodar todos os elementos mais rapidamente.

Análise e reflexão da atividade

Nesta atividade, dissemos aos alunos para formarem quatro filas e mencionámos os pontos no chão para se posicionar o primeiro de cada fila. Claro que não se dividiram uniformemente, pelo que tivemos depois de trocar alguns elementos para poderem ficar o número certo em cada uma.

Depois de explicarmos-lhes, verbalmente e demonstrando como era a atividade, começaram a realizá-la, pelo que foi notório a facilidade com que as crianças executavam os movimentos propostos, nomeadamente, saltar a pés juntos e a pé coxinho, correr para trás e correr normalmente. É de salientar que não nos foi possível avaliar todos esses movimentos em todas as crianças, pois não rodaram em todas as posições para tal, isto porque exigia-nos mais tempo para que fosse possível. Contudo, naquelas que conseguimos, foi notório que havia um controlo e coordenação neste tipo de movimentos de locomoção.

Ao observar-se a grelha de verificação no anexo VII, confirma-se este facto, apenas os alunos B e L, no parâmetro de saltar com um pé, é que demonstraram alguma dificuldade. A criança P, não executava esse tipo de movimentos por ser uma criança com NEE, todavia, não deixou de participar na atividade, pelo que, quando chegava a sua vez, empurrávamos a cadeira de rodas pelo percurso até chegar ao local onde tinha de entregar o testemunho ao colega seguinte.

Nesta atividade quase todas as crianças, à exceção das C, K e M, demonstraram respeito pelas regras, pois sabiam esperar pela sua vez para executarem o movimento. As crianças C, K e M, tinham tendência para passar à frente dos colegas, pelo que tivemos de estar com mais atenção nelas para que isso não acontecesse. Quando passavam à frente, dizíamos que aquela atitude não era correta, e perguntávamos se gostava que também lhes passassem à frente, o que as levava a pensar no erro e passavam para trás.

Em relação ao espírito de equipa, apenas as crianças B, I e L, não demonstraram possuir este parâmetro de avaliação. Ao falarmos com elas, entendemos que esta atividade não lhes despertava interesse, apenas executavam-na porque tinha de ser. Então, como forma de motivá-las, quando chegava a vez delas, dávamos-lhes um reforço positivo pelo seu desempenho, dizendo “boa”, “estás a ir bem”, “muito bem”, “força”, “vai rápido”. Assim, com os elogios feitos, essas crianças esforçaram-se mais um pouco pela equipa, e demonstraram algum interesse em realizar o exercício bem feito, também, pelo facto de saberem que naquele momento estavam a ser observadas, preocupavam-se em fazê-lo melhor.

Concluimos que essa atividade é pertinente para o desenvolvimento das competências mencionadas, contudo, um fator negativo foi o tempo de execução, pois não permitiu avaliar todas as crianças em todos os parâmetros, visto que tinham de rodar as posições todas para tal e isto implicava mais tempo.

5.1.3) Atividade “jogo de movimento em reação”

Caracterização da atividade

Data de implementação: 4 de abril de 2011.

Tempo: 20 minutos.

Áreas/Domínios: Domínio da Expressão Motora.

Competências: Possuir controlo motor e de socialização.

Áreas/Domínios associados: Domínio da Matemática.

Competências associadas: Ter noção de número; perceber a correspondência de uma determina quantidade a um número.

Material: Cartazes com números de 1 a 5.

Finalidade: Conseguir agrupar-se conforme o número indicado.

Descrição da atividade: As crianças ao visualizarem um cartaz com um número (1 a 5) e tinham de formar grupos, entre elas, correspondendo ao número que lhes era mostrado.

Análise e reflexão da atividade

Para a realização desta atividade, inicialmente solicitámos às crianças para se espalharem, aleatoriamente, à nossa frente, e depois, explicámos-lhes que teriam de se juntar, formando grupos de 1 a 5 elementos, conforme o número que visualizavam no cartaz que iríamos mostrar-lhes.

Neste momento, houve poucas crianças que perceberam o que tinham de fazer, somente a D e a E é que formaram os grupos, as outras, como ainda apresentavam dificuldades no raciocínio matemático, não o faziam, limitavam-se a ficar paradas e a receber ajuda destas duas crianças.

Visto que não conseguiam formar os grupos, apenas o faziam com ajuda de colegas, essa atividade causou-lhes desinteresse. Então, achámos necessário utilizar outra estratégia para reforçar a explicação. Para isto, pedimos a alguns alunos para serem o modelo, logo, separámos cinco deles e os outros ficaram a observar. Agrupávamos-lhes e, em simultâneo, mostrávamos o cartaz que correspondia àquele número de elementos, e assim, as crianças foram percebendo o que tinham de fazer. Dado a esta nova explicação, as crianças começaram a colaborar mais na atividade, contudo, a maioria ainda não agrupava o número certo que era pedido, pois apresentavam dificuldades no que concerne em associar o número à quantidade. Ao observar-se a grelha de verificação no anexo VIII, constatamos este facto, pois, para além das crianças D e E, depois da nova explicação, somente as crianças H, I, J e N conseguiam formar os grupos.

Deduzimos então que esta atividade para algumas crianças foi esclarecedora e interessante, pelo que executaram-na com sucesso. No entanto, para outras crianças, como apresentavam dificuldades a nível da matemática, ainda era um pouco complexa, pois não tinham ainda a noção de correspondência de número à quantidade. Assim sendo, achámos que uma outra estratégia possível de se realizar de uma próxima vez, principalmente para estas crianças que apresentaram mais dificuldades, seria de, primeiro, fazer uma atividade de seriação com objetos, para que assim, ao manipularem-nos, agiam doutra forma no concreto, facilitando-lhes a noção do número em relação à sua quantidade.

5.1.4) Atividade “Lançamento de precisão”

Caracterização da atividade

Data de implementação: 2 de maio de 2011.

Tempo: 20 minutos.

Áreas/Domínios: Domínio da Expressão Motora.

Competências: Coordenar e controlar o movimento de lançar uma bola.

Áreas/Domínios associados: domínio da Matemática.

Competências associadas: Ter noção de número; perceber a correspondência de uma determina quantidade a um número.

Material: Bola; garrafas 1,5L (com números de 1 a 5).

Finalidade: Conseguir derrubar as garrafas e somar os números.

Descrição da atividade: Lançar uma bola e acertar em garrafas de água de 1,5L, primeiro pelo ar, com uma e com duas mãos, e depois pelo chão, para memorizarem o número que estava na garrafa derrubada, e, caso derrubassem mais do que uma, teriam de somar os números para pontear.

Análise e reflexão da atividade

Para esta atividade, formámos conjuntos de 6 garrafas e colocámo-las separadamente no chão do ginásio. Depois, formámos três filas com as crianças. Para isto, posicionámo-nos no local onde queríamos que as crianças executassem o lançamento às garrafas, e dissemos-lhes para formarem três filas à nossa frente. Uma vez formadas as três filas, vimos que não estavam com mesmo número de elementos, pelo que tivemos de organizá-las. Como eram dezasseis crianças, ficaram dois grupos de cinco e um de seis elementos.

Posteriormente explicámos-lhes, oralmente, em que consistia a atividade e que, quem lançasse a bola, teria de ir buscá-la para a entregar ao colega que iria lançar a seguir, e então depois, pôr-se no fim da fila.

À semelhança da outra atividade de lançamento de precisão anteriormente dinamizada, houve algumas crianças que apresentaram dificuldades em executar o lançamento da bola pelo ar com uma mão. Verificando isto na grelha no anexo IX vemos que as crianças B, F, M, O, e P ainda não realizavam o lançamento com exatidão. Explicámos-lhes, tal como na outra atividade, oralmente e exemplificando, a posição de lançamento, e assim, ao repetirem os lançamentos, foi notório que derrubavam mais vezes consecutivas as garrafas. Contudo, a criança P, como era uma criança com NEE, não podia executar o lançamento da forma que explicámos, esta tinha de fazê-lo sempre sentada na sua cadeira de rodas.

No que diz respeito em lançar com as duas mãos, era-lhes mais fácil, pois, como se pode ver na grelha de verificação, apenas as crianças, B, J e L apresentaram dificuldades. Mesmo assim, o exercício foi repetido várias vezes e, nalguns lançamentos, conseguiam derrubar as garrafas.

No movimento de lançar a bola pelo chão, apenas cinco crianças falharam, designadamente a B, F, L, M e O, pelo que foi notório que, para as restantes onze, este movimento foi facilmente adquirido. Para estas cinco crianças, dissemos-lhes para efetuarem o lançamento com mais atenção, e não apenas lançar a bola sem sequer ter o cuidado de

acertarem nas garrafas, o que, conseqüentemente, por vezes conseguiram fazê-lo. Em relação à criança P, como já foi referido, esta andava de cadeira de rodas, e como a cadeira não lhe permitia chegar ao chão, continuou a atividade fazendo lançamentos pelo ar, por isso não executou esse movimento, tendo assim, na grelha de verificação classificação (NO).

No que concerne em memorizar o número da garrafa derrubada e, no caso de derrubarem mais do que uma somar, também foi uma facilidade que surpreendentemente apresentaram. Somente quatro crianças, designadamente, a A, a B, a L e a M não somavam. Estas crianças, de um modo geral, apresentavam dificuldades no domínio da matemática, pelo que sempre que derrubavam as garrafas, ajudávamo-las não só a dizerem o número em voz alta, como também, para somarem, exemplificávamos com os dedos, para que assim, progressivamente, fossem percebendo e associando o número à quantidade.

É de referir que o aluno G, apresenta na grelha de verificação (NO), porque não estava presente naquele dia.

Concluimos, então, que esta atividade é gratificante, na medida em que contribuiu tanto para o desenvolvimento da coordenação de lançamento de precisão, pois com o treino repetido é que se chega ao aperfeiçoamento do movimento, como compreendemos também que serviu para as crianças se familiarizarem e adaptarem à matemática, alcançando, assim, um raciocínio matemático de uma forma mais lúdica.

5.1.5) Atividade “jogo de movimento em equipas”

Caracterização da atividade

Data de implementação: 16 de maio de 2011.

Tempo: 20 minutos.

Áreas/Domínios: Domínio da Expressão Motora.

Competências: Controlar e coordenar movimentos corporais – lançar; saltar. Desenvolver o espírito de equipa; respeitar as regras.

Áreas/Domínios associados: domínio da Matemática.

Competências associadas: Perceber a correspondência de uma determina quantidade a um número.

Material: Dois dados; arcos; tubos.

Finalidade: Conseguir acabar os elementos da equipa e associar o número à quantidade.

Descrição da atividade: As crianças, em equipas, tinham de andar num percurso, feito com arcos, o número de casas correspondente ao número que saía no dado até chegarem à zona final. A equipa que acabasse primeiro os elementos todos ganhava.

Análise e reflexão da atividade

Nesta atividade, dividi a o grupo de crianças em dois, como eram dezasseis, ficaram oito em cada grupo. Para isto, inicialmente delineámos dois percursos no chão com os arcos e, nas zonas finais, limitámo-las, em quadrados, com os tubos, para quem chegasse ao fim, ficar dentro desta e não ter a tendência de dispersar.

Para que as crianças se colocassem no início dos percursos, mandámo-las, primeiro, dividirem-se pelos dois, e depois, organizámo-las, retirando de um lado para o outro, de forma a ficarem com o mesmo número de elementos em cada equipa.

Durante esta atividade estivemos sempre atentos a ambas as equipas, e ajudávamos as crianças que apresentavam mais dificuldades em associar, o número que saía no dado, à quantidade de casas que tinham de avançar no jogo. As crianças A, B, K, L, M, como se pode ver na grelha de verificação no anexo X, relativamente ao parâmetro *Percorre o número de casas certo conforme o que sai no dado*, foram as que demonstraram precisar mais de ajuda. Neste sentido, quando chegava a vez delas, conforme o número que saía no dado, tinham de dizê-lo primeiro em voz alta e depois ajudávamo-las a percorrer as casas, para que assim, percebessem a relação do número à quantidade.

Nesta mesma grelha, e no que diz respeito ao lançamento do dado e ao saltar a pés juntos para percorrer as casas do jogo, quase todos tiveram a classificação (A), pelo que deduzimos que este movimento estava bem desenvolvido, apenas a criança P, no parâmetro *salta com os pés juntos*, não podia fazê-lo, porque era NEE e andava de cadeira de rodas, de modo que teve a classificação (NO). No entanto, não deixou de participar na atividade, pelo que empurrávamos a cadeira, ao lado dos arcos, percorrendo o número de casas que eram identificadas por ela própria.

Por sua vez, as crianças C e a G não estavam presentes, logo, tiveram classificação (NO) em todos os parâmetros.

Esta atividade, apesar de considerarmos ser produtiva para aquisição de movimentos motores e de raciocínio matemático, era um pouco cansativa para as crianças, pois por vezes,

algumas crianças distraíam-se porque levava algum tempo até chegar a sua vez de jogar, e por conseguinte, dispersavam. Por esta razão, deduzimos que numa próxima vez, para realizá-la com sucesso, teríamos que formar equipas mais pequenas, com menos elementos, para que, assim, as crianças não esperassem muito tempo à espera da sua vez de jogar.

5.2) Análise e reflexão de algumas situações implementadas no âmbito do tema do relatório de estágio, em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

5.2.1) Atividade “jogo do mata”

Caracterização da atividade

Data de implementação: 10 de outubro de 2012.

Tempo: 45 minutos.

Áreas/Domínios: Domínio da Expressão e Educação Físico-Motora.

Competências: Cooperar para o alcance do objetivo dos jogos, realizando com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares em todas as funções, aplicando as regras, como jogador e como árbitro.

Áreas/Domínios associados: Área de Formação Pessoal e Social.

Competências associadas: Proporcionar o desenvolvimento da cooperação, entre ajuda e respeito pelo outro.

Material: Bola; cones.

Finalidade: Conseguir eliminar os elementos da equipa adversária e evitar ser eliminado.

Descrição da atividade: Duas equipas em que os elementos trocam a bola com o seu capitão e, se a bola não cair no chão, podem rematar contra os elementos da equipa adversária com o intuito de os “queimar” e os eliminar da equipa. Os elementos da equipa adversária quando forem “queimados” passam para a zona onde se encontra o seu capitão. Ganhava a equipa que conseguisse eliminar primeiro todos os elementos da equipa adversária.

Análise e reflexão da atividade

Para a realização deste jogo, aproveitámos algumas linhas já existentes no chão do campo de jogos exterior, e limitámos outras com os cones. De seguida, dividimos a turma em

duas equipas e, entre eles, elegeram o capitão. Para isto, as crianças espalharam-se no campo delineado, e depois, só tivemos de passar alguns elementos dum lado para o outro para ficarem com número certo de jogadores.

Como os alunos já conheciam este jogo, foi fácil explicá-lo e este decorreu conforme tínhamos planeado, no entanto, alguns alunos apresentaram dificuldades, pois não se mostraram capazes de receber e rematar a bola, e também, de se esquivarem da mesma para não serem eliminados.

Ao observar-se a grelha de verificação no anexo XI, vemos que os alunos 2, 4, 9, 10, 12 e 15, tiveram dificuldades na receção de bola e no remate. O 2, o 4, o 12 e o 15, eram crianças que apresentavam, de um modo geral, dificuldades nesta área, pelo que estávamos constantemente a puxar por elas para incentivá-las. O 9 e o 10, também incentivávamos-lhos, dizíamos “foge”, “desvia-te”, “tenta apanhar a bola”, pelo que, por conseguinte, demonstraram igualmente uma atitude de motivação, e por vezes, quando conseguiam receber bem a bola, dizíamos “remata”, “queima queima”, e assim efetuavam o respetivo remate.

Os alunos 2 e 12 não se esquivavam da bola, a estratégias deles era de colocarem-se atrás dos colegas para não serem queimados. Uma boa estratégia, mas pouco eficiente, pois quando os colegas se desviavam da frente, tornavam-se alvos fáceis para a equipa adversária. O aluno 12, por vezes até punha as mãos a tapar os olhos, desta forma nem via a direção que a bola seguia. Estes dois alunos eram queimados rapidamente, pelo que tivemos pouco tempo para incentivá-los a esquivarem-se da bola. Por sua vez, o aluno 15 esquivava-se, mas com movimentos lentos e pouco eficazes, o que, também, fez com que fosse queimado rapidamente logo no início do jogo.

Tentámos, sempre, como estratégia, dar reforço positivo aos movimentos destes alunos, para que se esforçassem e se empenhassem na atividade, pois entendemos que careciam de treino físico.

No que concerne ao respeito pelas regras do jogo, tanto estes alunos como outros manifestaram que sabiam como cumpri-las, contudo, os alunos 5, 14 e 18 desrespeitaram alguns colegas e regras do jogo. Pisaram a linha limite do campo e passaram para o campo do adversário para irem buscar a bola, ao que estes viram e solicitaram a intervenção do professor. Para resolver estas situações, tínhamos de parar a atividade e dialogar com os alunos, a fim de perceberem que estavam errados e que a bola pertencia à equipa adversária, ao que manifestavam algum desagrado, mas percebiam que estavam a agir incorretamente.

Esta atividade foi de facto muito boa para os alunos, pois permitiu-lhes realizarem deslocamentos, lançamentos, receções, cooperação, colaboração, enfim, uma série de ações técnico-táticas pertencentes a este jogo. Apenas o que deduzimos que se poderia fazer numa próxima vez para melhorá-la, era dividir mais a turma, fazendo equipas mais pequenas e homogéneas, para juntar os alunos que demonstram mais dificuldades, e assim, obrigá-los a executarem esse tipo de movimentos para desenvolverem as suas capacidades.

5.2.2) Atividade “jogo da contagem”

Caracterização da atividade

Data de implementação: 2 de novembro de 2011.

Tempo: 45 minutos.

Áreas/Domínios: Domínio da Expressão e Educação Físico-Motora.

Competências: Analisar e interpretar a realização das atividades físicas selecionadas, aplicando os conhecimentos sobre técnica, organização e participação, ética desportiva, entre outros.

Áreas/Domínios associados: Área da Matemática.

Competências associadas: Aplicar pensamento estratégico na resolução de problemas nos jogos desportivos coletivos; interpretar e tratar resultados aplicando conhecimentos de modos matemáticos.

Finalidade: Conseguir apanhar o maior número de colegas e contar a pontuação pré-atribuída.

Descrição da atividade: Dois alunos apanhavam enquanto os restantes distribuíam-se aleatoriamente pelo campo todo. Depois de estarem todos apanhados, atribuíamos um valor para cada aluno apanhado, para contarem mentalmente e com interajuda dos colegas para verem quem tinha mais pontos e quem ganhava. Posteriormente, escolhíamos outros dois elementos e jogavam novamente.

Análise e reflexão da atividade

Essa atividade foi interligada com o conteúdo da área da Matemática que lecionámos naquela semana (classe dos milhões), de forma a funcionar numa lógica interdisciplinar. Os

dois alunos depois de apanharem todos os colegas, tinham de contá-los para verem quem ganhava e, a cada um, atribuíamos valores. À medida que a atividade decorreu, atribuímos sempre valores diferentes, de forma a aumentar o grau de dificuldade.

Nesta atividade, pode-se observar na grelha do anexo XII que somente os alunos 2, 4 e 12, apresentaram dificuldades em fugir para não serem apanhados. Como já referi anteriormente, estes alunos apresentavam muitas dificuldades nesta área, pelo que não possuem grande capacidade de locomoção, o que interfere nas atividades físicas. Todavia, não deixámos de tentar com que corressem o máximo possível para não serem apanhados, estávamos atentos a eles e dizíamos, “vai vai”, “foge”, “corre para não seres apanhado”, “vai depressa”, etc.

No parâmetro de avaliação referente ao cumprimento de regras, pode-se constatar que todos os alunos permaneceram respeitantes, o que por sua vez, ajudou na realização da atividade, pois não surgiu nenhum transtorno que pudesse impedir a atividade de continuar.

Quanto à contagem para ver quem ganhava, os alunos tinham de realizar cálculos mentais para verem quem tinha mais pontos. Primeiro atribuímos um milhão de pontos por cada elemento, depois dois milhões e por fim três milhões. Surpreendentemente, a maioria dos alunos conseguiu fazer os cálculos, ajudaram-se uns aos outros, colaborando e discutindo os cálculos que faziam para chegarem ao resultado. Os alunos 2, 5, 9 e 12 é que demonstraram dificuldades em realizar cálculos mentais. É de referir que os alunos 2, 9 e 12, encontravam-se num nível inferior na área da Matemática, estavam ao nível do 3º ano, apenas o aluno 5 é que se encontrava no nível 4º de Matemática.

Em relação ao aluno 14, este como não estava presente, obteve classificação (NO).

Um fator menos bom nesta atividade foi o facto de serem só dois alunos a apanharem, pelo que ficavam cansados rapidamente e ainda não tinham apanhado todos os colegas. Logo, tivemos de fazer um reajuste na atividade, colocámos mais alunos a apanhar para cada um, e assim, formavam equipas. A aplicação desta estratégia foi de facto funcional, pois os colegas foram mais rapidamente apanhados, e desta forma, dava-se a vez a outros.

Entendemos então que esta atividade, para além de promover o deslocamento motor, também serviu para que os alunos desenvolvessem o cálculo mental, com a contagem dos pontos para ver quem ganhava, e também, para reconhecerem a Matemática como sendo um instrumento útil no dia-a-dia.

5.2.3) Atividade “Percurso na natureza”

Caracterização da atividade

Data de implementação: 12 de outubro de 2011.

Tempo: 45 minutos.

Áreas/Domínios: Domínio da Expressão e Educação Físico-Motora.

Competências: Realizar percursos de nível elementar, utilizando técnicas de orientação e respeitando as regras de organização, participação, e de preservação da qualidade do ambiente.

Áreas/Domínios associados: Área de Língua Portuguesa.

Competências associadas: Promover a aprendizagem de terminologia específica de forma a contribuir para o desenvolvimento de vocabulário.

Material: Caneta; folhas de papel; mapa da escola.

Finalidade: Conseguir orientar-se pelo mapa e recolher a informação nos pontos.

Descrição da atividade: Os alunos, em equipas, tinham de realizar um percurso na natureza (recreio), guiando-se por um mapa. Tinha de seguir os sinais de orientação apresentados nesse mapa para passarem em vários pontos. Ao chegarem aos pontos tinham de transcrever as palavras correspondentes à sua equipa (agudas, graves e esdrúxulas).

Análise e reflexão da atividade

Nesta atividade, que interligámos com a área da Língua Portuguesa, mais precisamente com o conteúdo lecionado naquela semana (classificação das palavras quanto à sua acentuação – agudas, graves e esdrúxulas), elaborámos um mapa da escola e afixámos, em pontos estratégicos, papéis com várias palavras.

Para isso, dividimos então a turma em três equipas (agudas, graves e esdrúxulas), as quais tinham de percorrer o recreio, baseando-se no mapa, para encontrar os vários pontos referenciados neste.

Na elaboração do mapa de cada equipa, tivemos em atenção dois fatores estratégicos, que são: 1) as equipas não comecem todas pelo mesmo ponto; 2) seguirem na mesma direção à volta da escola. Isto porquê? Para que durante a atividade, estivéssemos a percorrer

o recreio no sentido inverso ao que os alunos iam, para que assim, pudéssemos vê-los e avaliá-los nos seus desempenhos.

Ao analisar-se a grelha de verificação no anexo XI, vemos que nesta atividade deparámo-nos com uma situação menos boa, pois os alunos não compreenderam bem a atividade, e, apesar de conseguirem identificar os pontos no mapa, não conseguiram fazer um trabalho de equipa, visto que se dispersavam muito facilmente uns dos outros. Entraram numa espécie de competição individual e foi cada um por si. Por isso atribuímos a todos a classificação (CD). Mesmo assim, no que diz respeito ao parâmetro de Língua Portuguesa, conseguiram transcrever as palavras correspondentes à sua equipa. Apenas os alunos 2, 4, 9, 12 e 14 não conseguiram e transcreveram as palavras todas.

Desta forma, sentimo-nos obrigados a refletir em conjunto com os alunos no final da aula. Voltámos a explicar-lhes o que pretendíamos essencialmente com essa atividade e que esta, ao contrário do que pensavam, não era para fazer a correr e deixarem os colegas de equipa mais lentos para trás. Era sim, para aprenderem a orientarem-se por um mapa e colaborarem uns com os outros em trabalho de equipa. Desta feita, compreenderam e assumiram o erro de terem deixado para trás os colegas de equipa.

Reconhecemos que ao refletirmos e explicarmos, novamente, esta atividade, os alunos perceberam o que realmente se pretendia, pelo que propusemos a realização de outra atividade deste tipo, para averiguar se, efetivamente, tinham-na compreendido.

5.2.4) Atividade “Percurso na natureza”

Caracterização da atividade

Data de implementação: 21 de novembro de 2011.

Tempo: 45 minutos.

Áreas/Domínios: Domínio da Expressão e Educação Físico-Motora.

Competências: Realizar percursos de nível elementar, utilizando técnicas de orientação e respeitando as regras de organização, participação, e de preservação da qualidade do ambiente.

Áreas/Domínios associados: Área de Língua Portuguesa.

Competências associadas: Promover a aprendizagem de terminologia específica de forma a contribuir para o desenvolvimento de vocabulário.

Material: Caneta; folhas de papel; mapa da escola.

Finalidade: Conseguir orientar-se pelo mapa e recolher a informação nos pontos.

Descrição da atividade: Os alunos, guiando-se por um mapa e seguindo os sinais de orientação expostos neste, tinham de realizar um percurso na natureza (recreio), para passarem em vários pontos. Quando chegavam aos pontos tinham de transcrever nomes para uma folha e classificá-los quanto ao género, número e grau.

Análise e reflexão da atividade

Para a realização desta atividade, interligámos com o conteúdo lecionado naquela semana na área de Língua Portuguesa, mais precisamente, com a classificação dos nomes quanto ao género, número e grau.

Tal como na outra atividade de Percurso na Natureza, dividimos a turma em três grupos e entregámos a cada grupo dois mapas da escola. Posteriormente, lembrámos-lhes que tinham de se basear no mapa para percorrerem os pontos pedidos corretamente, e também, para não deixarem os colegas de equipa para trás como tinham feito na última atividade deste género. Igualmente como na outra atividade, na sua elaboração tivemos o cuidado de fazer com que os alunos andassem no mesmo sentido mas partissem de pontos diferentes. Assim sendo, no decorrer desta atividade, para conseguirmos avaliar os alunos, percorremos o recreio, no sentido inverso ao que os alunos iam, e verificámos se os alunos estavam a trabalhar em equipa e seguindo os pontos como era pretendido.

Pode-se ver no anexo XIII que, no que diz respeito à realização do percurso de acordo com os sinais de orientação, somente os alunos 3, 12 e 13 apresentaram dificuldades em orientarem-se de acordo com os sinais no mapa, pois como não leram nem interpretaram corretamente os sinais, seguiram num sentido errado ao que era pedido. Ao cruzarmo-nos com eles, solicitámos-lhes que nos indicassem o ponto da situação da sua equipa, ao que reparámos que não estavam a seguir os pontos corretamente. Logo, analisámos o mapa em conjunto, e, rapidamente, os alunos aperceberam-se da falha, pelo que o aluno 13 disse que faltava-lhes então passarem num ponto mais atrás. E assim, voltaram atrás para retomarem o caminho correto.

No que concerne ao trabalho em equipa, o resultado foi positivo, melhoraram muito nesse aspeto, apenas o aluno 18 não cooperou com a equipa onde estava inserido, falando das incapacidades de alguns dos seus colegas. Ao depararmo-nos com esta situação, dissemos-lhe

que aquela atitude não era correta e que tinha de aceitar o facto de haver colegas na equipa mais lentos. Em contrapartida, os restantes alunos realizaram a atividade com civismo conforme era esperado, e realizaram um trabalho digno de equipa.

Em relação ao aluno 17, este tem classificação (NO) porque não se encontrava presente nesse dia.

Relativamente ao parâmetro de avaliação da área de Língua Portuguesa, como se pode ver no anexo mencionado, todos os alunos tiveram classificação (A), pois no final da atividade, conforme as equipas iam acabando, dissemos para se sentarem no chão e, em conjunto, conferirem os nomes que tinham transcrito, para se certificarem que estavam classificados corretamente. Desta forma, aferiram que realizaram a atividade com sucesso e chegaram ao fim percorrendo todos os pontos.

Comprendemos então que, pelo facto de se ter feito uma reflexão conjunta no final da outra atividade deste tipo, esta foi muito produtiva. Neste sentido, de um modo geral, os alunos desempenharam as funções que lhes foram pedidas com sucesso, tanto de Expressão e Educação Físico-Motora, com orientação, baseando-se no mapa para realizarem o percurso, como de classificação de nomes com diversas nomenclaturas (género, número e grau) da área de Língua Portuguesa. Aprendendo, assim, novas palavras e melhorando o seu vocabulário ao trocarem as opiniões entre eles.

Considerações finais

De um modo geral, sentimos que este trabalho foi extremamente enriquecedor, uma vez que nos permitiu orientar e consciencializar sobre o processo do estágio na nossa formação inicial. Passámos, também, a conhecer melhor a realidade escolar e aprofundámos conhecimentos sobre a profissão de educador/professor no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, com base, claro, na fundamentação teórica pesquisada e nas reflexões realizadas que nortearam a nossa prática pedagógica.

Uma das limitações na realização deste relatório foi, sem dúvida, encontrar bibliografia mais adequada e dificuldades de consulta nas bibliotecas, pelo que recorremos algumas vezes aos repositórios das Universidades de Lisboa, Aveiro e Braga.

Contudo, foi verdadeiramente interessante elaborar este documento, pois permitiu-nos tirar conclusões concernentes à temática da formação de educadores/professores do Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e à temática abordada neste nosso relatório.

No que diz respeito à formação inicial de educadores/professores, esta é, de facto, uma das etapas principais e imprescindível para a profissionalização do docente. Promove a aquisição de conhecimentos, técnicas e estratégias, experiências, relações sociais, aprendizagens, e outros procedimentos que possibilitam ao formando alcançar as características de um profissional de educação.

Na nossa formação inicial, para além da informação prévia na Universidade, que contribuiu para um conhecimento gradual e para o desenvolvimento de uma série de competências cognitivas, agora tivemos a possibilidade de desenvolver ações em contexto escolar, e que foram essenciais para a nossa atividade profissional futura. Neste sentido, podemos dizer que os estágios pedagógicos foram uma etapa crucial para a nossa aprendizagem e desenvolvimento, pois foi quando tivemos o contato direto com a atividade de educador/professor e vivenciámos as experiências que uma sala de aula proporciona, o que nos permitiu realizar uma primeira abordagem à vida do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Nesta medida, os estágios pedagógicos realizados no âmbito das disciplinas Prática Educativa Supervisionada I e Prática Educativa Supervisionada II, possibilitaram-nos uma aprendizagem de metodologias de intervenção para completar o que aprendemos na Universidade. Aprofundámos as técnicas de investigação e observação para a recolha de dados, a compreensão dos pensamentos das crianças dado há heterogeneidade existente, o que implicou olhar para a individualidade de cada criança, a capacidade crítica e reflexiva, a

planificação e o sistema adequado de ensino/aprendizagem, bem como a avaliação dos alunos e do nosso desempenho. Tudo isto culminou para percebermos o grau de exigência e de responsabilidade que a função de educador/professor exige.

A função de planificar, a nosso ver, permitiu-nos escolher as atividades pedagógicas que melhor poderiam determinar a ação na intervenção educativa. Foi um instrumento que nos auxiliou a organizar e a gerir os conteúdos facultados pelas cooperantes, em função dos programas e dos currículos, para guiar-nos na nossa prática educativa. Para a realização dessas planificações, tivemos de efetuar pesquisas, observações, avaliações, reflexões e análises antes de as construir. Isto porque tínhamos de partir da nossa realidade educativa, conhecendo as crianças, os seus interesses, necessidades, competências, atitudes, etc., para delinear estratégias de ação e metodologias adequadas à turma, tendo sempre em vista o desenvolvimento de competências da criança/aluno.

O facto de realizarmos as reflexões permitiu-nos perceber a qualidade da nossa ação educativa, evidenciando os momentos bons e os caminhos a seguir para uma boa prática pedagógica, bem como os momentos menos bons e que precisavam de reajustes, para adequá-los ao aluno ou ao grupo, ou até mesmo aboli-los. Por sua vez, a utilização de grelhas de avaliação permitiu-nos, também, analisar cada caso em particular, para entendermos as dificuldades das crianças e planificarmos nesse sentido, vendo sempre, o ponto de situação de cada um. Para isso, as grelhas de verificação foram sempre previamente preparadas em função dos objetivos explanados nas planificações, de modo a podermos verificar comportamentos que fossem indicadores de aprendizagem referentes às atividades que planeamos. Salientamos o facto que, durante os dois estágios, apenas realizamos essas avaliações, pelo que não tivemos a experiência, durante estas duas etapas de formação, de praticarmos avaliações sumativas e como se efetuam avaliações finais. Todavia, percebemos que essa avaliação é de extrema importância, e por isso, compete à educadora/professora cooperante a responsabilidade de a realizar.

Entendemos então que prática educativa foi realmente o ponto de partida da formação inicial de educadores/professores, sendo uma etapa da vida do educador/professor muito exaustiva e laboriosa. Vivemos momentos de ansiedade, angústia, desagrado, desespero, dúvidas e inúmeras preocupações. As preparações para as aulas demoravam muito tempo, visto que a construção do documento da sequência didática tinha de ser bem estruturado e fundamentado. Por sua vez, nas reuniões plenárias também vivemos momentos constrangedores, pois as nossas lacunas e necessidades eram expostas perante a turma toda e

os(as) educadores(as)/professores(as) cooperantes. Também, por vezes, permitiu-nos algum conforto, na medida em que, ao ouvirmos os(as) outros(as) cooperantes, apercebíamos-nos que haviam colegas que estavam na mesma situação que nós e até houve quem estivesse pior, pelo que passámos a conhecer todas as dificuldades. Por esta razão deixo aqui um conselho aos futuros formandos para que façam pesquisas bibliográficas o quanto antes, no sentido de os ajudar tanto na prática pedagógica como na realização do relatório de estágio. Neste sentido, não podemos deixar de compreender a formação inicial de educadores/professores, como sendo uma formação rigorosa, aprofundada e dura de futuros docentes.

Como fase complementar dessa formação, aprofundámos a nossa temática, a importância da Educação Físico-Motora para promover aprendizagens significativas. O objetivo principal deste aprofundamento consistiu em demonstrar o contributo desta área, como sendo indispensável para o desenvolvimento motor, cognitivo, social e afetivo, e também, o seu contributo para a aprendizagem de conteúdos de outras áreas/domínios.

Com o estudo no âmbito das nossas práticas e que se reverteu em intervenção-ação, quer no Pré-Escolar quer no 1.º Ciclo, permitiu-nos comprovar este nosso objetivo.

Verificamos então que, esta área é, de facto, imprescindível no processo de ensino/aprendizagem, e que tem um potencial para, de forma lúdica, pois o lúdico tem um carácter prazeroso e por sua vez motivante, promover aprendizagens motoras e o desenvolvimento global. Vimos, igualmente, o contributo desta área para promover o bem-estar físico e emocional, como também, de que forma as áreas de Matemática e de Língua Portuguesa podem ser aprendidas com o jogo e com o movimento. A questão das operações mentais a noção de lateralidade, bem como o vocabulário específico dum determinado jogo, estão inerentes a esta área, e nesse sentido, podem ser aproveitadas pelos educadores/professores para, através do processo de ensino/aprendizagem, desenvolverem situações que promovam o desenvolvimento dos seus educandos.

Nesta medida, entendemos que nós, enquanto futuros educadores/professores, temos a função de proporcionar às crianças momentos de lazer com atividades lúdicas, em que estas permitam-lhes desenvolver competências e promovam uma participação motivante. Também, tal como fizemos, temos de pensar numa lógica interdisciplinar e realizar atividades ligadas a outras áreas, para que assim, seja mais uma estratégia, potencialmente eficaz, que promova aprendizagens de conceitos relativos a outras áreas/domínios.

Em suma, no que se refere à nossa formação para sermos educadores/professores, consideramos a construção do presente relatório de estágio, um trabalho extremamente

delicado e importante para a nossa formação. Apesar de ser um documento extenso e a sua construção ter implicado muito trabalho, permitiu-nos, não só compreendermos, analiticamente, a nossa ação de educador/professor ao longo do estágio pedagógico, como também, permitiu-nos aprofundar e compreender a temática escolhida, e por conseguinte, entendermos o quanto é importante e imprescindível o seu contributo enquanto área de eleição para a criança/aluno no processo ensino/aprendizagem.

Referências Bibliográfica

- Alarcão, I. e Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica*. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra: Livraria Almedina.
- Ángel, J. (2003). Prólogo. In M. Sicilia (Coord.) (2003). *Desarrollo de la motricidad en los distintos contextos deportivos*. Sevilla: Wanceulen editorial deportiva, S.L.
- 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. Ponta Delgada: Departamento de Ciências da Educação – Universidade dos Açores.
- Birkenbihl, V. F. (2000). *A arte da comunicação*. Aprenda a comunicar melhor. 1ª edição. Cascais: Editora Pergaminho.
- Borràs, L. (2001). *Os Docentes do 1º e do 2º ciclos do ensino básico*. Recursos e técnicas para a formação no século XXI. Lisboa: Marina Editores.
- Caetano, A. P. (2004). *A complexidade dos processos de formação e a mudança dos professores*. Um estudo comparativo entre situações de formação pela investigação-acção. Coleção Ciências da Educação Século XXI. Porto: Porto editora.
- Caetano, A. P. e Silva, M. L. (2009). Ética profissional e formação de professores. *Revista de ciências da educação*, **8**: 49-60.
- Carneiro, P. F. C. (2006). *O modelo reflexivo de supervisão pedagógica em educação física*. Um estudo relacionado com a coadjuvação das aulas no 1º ciclo do ensino básico. Tese de Mestrado em Supervisão – Especialidade Metodologia do Ensino da Educação Física. Ponta Delgada: Departamento de Ciências da Educação – Universidade dos Açores.
- Carvalho, A. Diogo, F. Sanches, M. Alves, M. e Porfírio, M. (2000). *O professor e o currículo*. Globalizar integrar flexibilizar. 1ª edição. Lisboa: Edições ASA.
- Carvalho, J. E. Barros, P. C. e Reis, R. S. (Orgs.) (2010). *Educação física, lazer e saúde – desafios e novas perspectivas*. Coleção Educação Física, 2. Curitiba: Champagnat Editora.
- Cazorla, G. (1994). Fisiologia aplicada à actividade física. In Thill, E. Thomas, R. e Caja, J. (1994a). *Manual do educador desportivo*. Ciências humanas aplicadas ao desporto. Coleção desporto. 1º Volume. Lisboa: Editora Dinalivro.
- Chateau, J. (1987). *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus Editorial LTDA. 2ª Edição.
- Condessa, I. (2006). Os Ambientes facilitadores de aprendizagem na educação física infantil. *Cinergis. Revista do Departamento de Educação Física e Saúde da Universidade de Santa Cruz do Sul*, **7**, nº 2, 9-28.
- Condessa, I. (2009). A educação física na infância. Aprender: a brincar e a praticar. In Condessa, I. (Org.) (2009). *(Re)aprender a brincar – Da especificidade à diversidade*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Costa, A. M. B. Leitão, F. R. Santos, J. Pinto, J. V. e Fino, M. N. (2001). *Desenvolvimento curricular na educação básica*. Currículos funcionais. Volume 2. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação.

- Duarte, C. S. B. (2009). *Análise das necessidades de formação contínua de professores dos cursos de educação e formação*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Área de especialização em formação de professores. Lisboa: Faculdade de psicologia e ciências da educação – Universidade de Lisboa.
- Estrela, A. (1986). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Nacional de investigação científica.
- Ferreira, V. (2006). *Educação física. Interdisciplinaridade, aprendizagem e inclusão*. Rio de Janeiro: Editora Sprint LTDA
- 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.
- Formosinho, J. e Niza, S. (2001). *Iniciação à prática profissional: A prática pedagógica na formação inicial de professores*. Projecto de recomendação. Lisboa: Instituto INAFOP.
- Formosinho, J. (Org). (2007). *Modelos curriculares para a educação de infância, construindo uma praxis de participação*. 3º Edição, Porto: Porto Editora.
- Fonseca, V. (2001). *Psicomotricidade. Perspectivas multidisciplinares*. Lisboa: Âncora editora.
- Gallahue, D.L. (2002). Desenvolvimento motor e aquisição da competência motora na educação de infância, In Spodek, B. (Org). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gonçalves, F. R. (2006) *A auto-observação e análise da relação educativa*. Justificação e prática. Coleção Cidine. Porto: Porto editora.
- Gonçalves, J. A. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente — Fases da carreira, currículo e supervisão. *Revista de ciências da educação*, **8**: 23-36.
- Jiménez, F. Velasco, F. e Fariña, J. (2003). El juego y el contexto sociocultural. In Sicilia, M. (Coord.) (2003). *Desarrollo de la motricidad en los distintos contextos deportivos*. Sevilla: Wanceulen editorial deportiva, S.L.
- Kamii, C. (1996). *A teoria de Piaget e a educação pré-escolar*. Coleção Horizontes Pedagógicos. 2ª edição. Lisboa: Instituto de Piaget.
- Le Boulch, J. (1988). *Educação psicomotora. A psicocinética na idade escolar*. 2ª edição. Porto Alegre: ARTMED EDITORA S.A.
- Llop, L. e Muriscot, O. (Coord.) (2003a). *Como ser melhores pais*. Coleção Enciclopédia dos pais. Lisboa: Editora Circulo de Leitores.
- Llop, L. e Muriscot, O. (Coord.) (2003b). *Qualidade de vida*. Coleção Enciclopédia dos pais. Lisboa: Editora Circulo de Leitores.
- Llop, L. e Muriscot, O. (Coord.) (2003c). *Jogos e actividades*. Coleção Enciclopédia dos pais. Lisboa: Editora Circulo de Leitores.
- Lopes, J. (2001). *Problemas de comportamento, problemas de aprendizagem e problemas de “ensinagem”*. Lisboa: Quarteto Editora.
- Lourenço, C. B. (2005). Profissão de professor e gestão do currículo: será que tudo vale a pena, mesmo quando a alma não é pequena?. In Roldão, M. C. (coord.) (2005).

Estudos de práticas de gestão do currículo. Que qualidade de ensino e de aprendizagem. Lisboa: Universidade católica editora.

- Machado, M. P. N. (2006). *O papel do professor na construção do currículo.* Dissertação de Mestrado em Educação. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.
- Maia, J. A. R. e Lopes, V. P. (2002). *Estudo do crescimento somático, aptidão física, actividade física e capacidade de coordenação corporal de crianças do 1.º ciclo do ensino básico da região autónoma dos Açores.* DREFD. Direção regional da ciência e tecnologia. Porto: Faculdade de ciências do desporto e de educação física. Universidade do Porto.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Revista de ciências da educação*, **8**: 7-22.
- Maria, A. e Nunes, M. (2007). *Actividade física e desportiva. 1.º ciclo do ensino básico.* Orientações programáticas. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Ministério de educação.
- Martins, R. (2001). Questões sobre a identidade da psicomotricidade – As práticas entre o instrumental e o relacional. In Fonseca, V. e Martins, R. (eds) (2001). *Progressos em psicomotricidade.* Lisboa: Faculdade de motricidade humana. Universidade técnica de Lisboa. Educação especial e reabilitação.
- ME (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar.* Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- ME/DEB (1997). *A língua materna na educação básica.* Competências nucleares e níveis de desempenho. Lisboa: Departamento da Educação Básica. Ministério da Educação.
- ME/DEB (2004). *Organização curricular e programas, ensino básico – 1.º ciclo.* 4.ª edição. Lisboa: Editorial do Ministério de Educação.
- Missoum, G. (1994). O acto motor do ponto de vista psicológico. O desenvolvimento da criança. In Thill, E. Thomas, R. e Caja, J. (1994b). *Manual do educador desportivo.* Ciências humanas aplicadas ao desporto. Coleção desporto. 2º Volume. Lisboa: Editora Dinalivro.
- Moniz, G. F. V. (2011). *Educação e cidadania – uma linguagem para ser pessoa: Percepções de professores e alunos do 1.º ciclo do ensino básico.* Dissertação de Mestrado em Educação. Especialidade em Educação e Cidadania. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Morais, F. e Medeiros, T. (2007). *Desenvolvimento profissional do professor: A chave do problema?.* Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Moreira, C. A. P. (2004). *Ciência – tecnologia – sociedade.* Implicações para o processo ensino/aprendizagem decorrentes da planificação, comunicação e avaliação em projetos CTS, com alunos do 3.º e 4.º ano e professores do 1.º CEB. Dissertação de Mestrado em Educação. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.
- Neto, C. (2009). A importância do brincar no desenvolvimento da criança: uma perspectiva ecológica. In Condessa, I. (Org.) (2009). *(Re)aprender a brincar – Da especificidade à diversidade.* Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

- Neves, R. (2002) Educação física nas escolas do 1.º ciclo de Lisboa - oportunidade de negócio ou baldio pedagógico?. *A página da educação*, **118**: 34.
- Nóvoa, A. (1991). O passado e o presente dos professores. In Nóvoa, A. (Org.) (1991). *Profissão professor*. Coleção ciências da educação. Porto: Porto editora.
- Pacheco, J. A. (1993). O novo sistema de avaliação dos alunos do ensino básico: do contexto europeu ao contexto da experimentação dos programas e das mudanças curriculares. *Revista portuguesa de educação*, **6** (2): 1-22.
- Papalia, D. E. Olds, S. W. e Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança*. 8ª edição. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Pereira, M. L. R. (2009). *Professores/profissionais de reconhecimento e validação de competências entre teorias e práticas*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Área de especialização em formação de professores. Lisboa: Faculdade de psicologia e ciências da educação – Universidade de Lisboa.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. São Paulo: Artmed Editora S.A.
- Pombo, O. Levy, T. e Guimarães, H. (1994). *A Interdisciplinaridade*. Reflexão e experiência. Lisboa: Texto Editora.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Coleção Trajectos. 1.ª Edição. Lisboa: Gradiva – Publicações, Lda.
- Ribeiro, A. C. (1998). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. (2004). *Gestão do currículo e avaliação de competências – As questões dos professores*. 2ª Edição. Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. C. (coord.) (2005). Dácio, A. R. Sousa, M. L. B. Lourenço, C. B. Freire, A. C. Almeida, M. E. C. e Machado, M. C. M. *Estudos de práticas de gestão do currículo – Que qualidade de ensino e de aprendizagem*. Lisboa: Universidade católica editora.
- Santos, J. L. C. (2011). *A reflexão partilhada sobre a prática docente no 1º ano de trabalho como forma de potenciar o desenvolvimento pessoal e profissional*. Dissertação de Mestrado em Educação. Área de especialização em supervisão e orientação da prática profissional. Lisboa: Instituto de educação da universidade de Lisboa – Universidade de Lisboa.
- Santos, L. (SD). *Diferenciação pedagógica: Um desafio a enfrentar*. DIFMAT, Projecto AREA. Lisboa: Instituto de Educação. Universidade de Lisboa.
- Serpa, M. (2010). *Compreender a avaliação: Fundamentos para práticas educativas*. Coleção Pedagogia e Educação. Lisboa: Edições Colibri.
- SREC (2011). *Referencial curricular para a educação básica na região autónoma dos Açores*. Angra do Heroísmo: Secretaria Regional da Educação e Formação – Direcção Regional da Educação e Formação.
- Sicilia, M. (Coord.) (2003). *Desarrollo de la motricidad en los distintos contextos deportivos*. Sevilla: Wanceulen editorial deportiva, S.L.
- Silva, T. T. (2000). *Teorias do Currículo: Uma introdução crítica*. Porto: Porto editora.

- Sim-Sim, I., Duarte, I., Ferraz, M. (1997). *A língua materna na educação básica, Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Departamento da Educação Básica. Ministério da Educação.
- Sobral, F. e Barreiros, M. L. M. (1980). *Fundamentos e técnicas de avaliação em educação física*. Lisboa: Instituto superior de educação física – Universidade técnica de Lisboa.
- Thill, E. Thomas, R. e Caja, J. (1994a). *Manual do educador desportivo*. Ciências humanas aplicadas ao desporto. Coleção desporto. 1º volume. Lisboa: Editora Dinalivro.
- Thill, E. Thomas, R. e Caja, J. (1994b). *Manual do educador desportivo*. Ciências humanas aplicadas ao desporto. Coleção desporto. 2º volume. Lisboa: Editora Dinalivro.
- Vayer, P. (1992). *O diálogo corporal*. A ação educativa na criança dos 2 aos 5 anos. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto de Piaget.
- Vayer, P. e Trudelle, D. (1999). *Como aprende a criança*. Lisboa: Instituto de Piaget.
- Vayer, P. e Roncin, C. (2000). *Psicologia das Actividades Corporais*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vilar, A. M. (1993). *O professor planificador*. Coleção Cadernos Pedagógicos. 1º edição. Porto: Edições ASA.
- Zabalza, A. M. (1994). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Coleção perspectivas atuais. 2ª edição. Porto: Edições ASA.

Webgrafia

- Lima, J. R. (2011). *Presença do movimento na educação infantil: Ideias e práticas correntes*. Acedido em: 29, março, 2012, em: <<http://www.pedagogiaaopedaleta.com/posts/presenca-do-movimento-na-educacao-infantil-ideias-e-praticas-correntes/>>
- Alves, S. (2011). *Psicomotricidade: pensamento e ação*. Acedido em: 29, março, 2012, em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0309.html>>

Legislação

- Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro artigo 9.º. *Diário da República, nº 38 - I. Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto artigo 1.º. *Diário da República, nº 201 - I. Série A*. Ministério da Educação. Lisboa

Lei de Bases do Sistema Educativo

Artigo 5.º - Educação Pré-Escolar

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

Artigo 7.º - Objetivos

São objetivos do ensino básico:

- a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;
- b) Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano;
- c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as atividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detetando e estimulando aptidões nesses domínios;
- d) Proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda;
- e) Proporcionar a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação profissional, bem como facilitar a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo, valorizando a dimensão humana do trabalho;
- f) Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspetiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional;

- g) Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas;
- h) Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afetiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante;
- i) Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária;
- j) Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades;
- l) Fomentar o gosto por uma constante atualização de conhecimentos;
- m) Participar no processo de informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias;
- n) Proporcionar, em liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica e moral;
- o) Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos.

Artigo 34º - Os educadores de infância e os professores dos ensinos básico e secundário adquirem a qualificação profissional através de cursos superiores organizados de acordo com as necessidades do desempenho profissional no respetivo nível de educação e ensino.

Anexos

Anexos

- Anexo I** Projeto formativo realizado no âmbito do estágio no Pré-Escolar
- Anexo II** Projeto formativo realizado no âmbito do estágio no 1º Ciclo
- Anexo III** Quadro de sistematização de todas as atividades da intervenção nos estágios da educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico
- Anexo IV** Plano de aula do estágio realizado no Pré-Escolar
- Anexo V** Planos de aula do estágio realizado no 1º Ciclo do Ensino Básico
- Anexo VI** Quadro de sistematização das atividades de Expressão Motora/Expressão e Educação Físico-Motora dinamizadas na intervenção no estágio
- Anexo VII** Grelha de verificação das atividades “Lançamento de precisão” e “jogo de equipas: estafetas”
- Anexo VIII** Grelha de verificação da atividade “jogo de movimento em reação”
- Anexo IX** Grelha de verificação da atividade “Lançamento de precisão”
- Anexo X** Grelha de verificação da atividade “jogo de movimento em equipas”
- Anexo XI** Grelha de verificação das atividades “jogo do mata” e “Percurso na natureza”
- Anexo XII** Grelha de verificação da atividade “jogo da contagem”
- Anexo XIII** Grelha de verificação da atividade “Percurso na natureza”

Anexo I



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO
PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA I
1º ANO/2º SEMESTRE
2010/2011

Projecto Formativo

Docentes: Ana Cristina Sequeira

Discente: Filipe Medeiros

Índice

Introdução.....	3
Caracterização do meio.....	4
Caracterização do Infantário de Ponta Delgada.....	5
Caracterização da sala e as suas rotinas.....	6
As rotinas na sala.....	7
Caracterização do grupo de crianças.....	8
As metodologias e as macroestratégias.....	12
Calendarização.....	14
Avaliação.....	14
Bibliografia.....	15

Introdução

Este documento surgiu no âmbito da disciplina Prática Supervisionada I, leccionada pelas docentes Ana Cristina Sequeira, Filomena Maria Morais e Gabriela Andrade Rodrigues. Foi-nos pedido para elaborar um projecto formativo individual a fim de constituir mais um elemento de avaliação.

Pretende-se principalmente com este projecto relacionar a Expressão Motora com a Matemática. Deste modo, desenvolveram-se actividades para permitir não só estimular o cálculo, como também, promover a comunicação matemática, o que, conseqüentemente, estimula o desenvolvimento do raciocínio lógico, bem como a estruturação do pensamento. Para além da Expressão Motora e da Matemática, este projecto terá actividades de Expressão Plástica na preparação dos materiais, e posteriormente com a Expressão e Comunicação Oral na reflexão das actividades com as crianças.

Neste sentido, o desafio que se propõe é: *De que forma a Expressão Motora ajuda no raciocínio matemático?* Assim, pretende-se proporcionar às crianças jogos que impliquem raciocínio matemático, fazendo com que elas de uma forma lúdica, aprendam vários conceitos, interagindo umas com as outras e ajudando-se mutuamente.

Este Projecto Formativo é constituído pela caracterização do meio em que o Infântário está inserido; caracterização do Infântário; caracterização da sala de e das suas rotinas; caracterização da turma, em que se referem as dificuldades das crianças e as crianças com Necessidades Educativas Especiais; as metodologias e as macroestratégias; a calendarização das fases do projecto; a avaliação; e por último, terá anexos de documentos analisados.

Caracterização do meio

O Infantário de Ponta Delgada está integrado na Escola Básica Integrada Canto da Maia e destina-se a crianças com idades compreendidas entre o termo da licença de maternidade, paternidade ou adopção e a idade de ingresso no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Este Infantário situa-se na freguesia de S. José, cuja localidade se caracteriza por ser um meio urbano e uma área densamente povoada. Esta zona é composta, a nível económico, pela existência de actividades de comércio, serviços, e de indústrias de tabaco e açúcar. Na envolvente mais próxima, funcionam os serviços da Junta de Freguesia e uma Unidade de Saúde.

Existem equipamentos destinados ao apoio de crianças e idosos como é o caso do Instituto de Acção Social e o Centro Paroquial de Bem-estar de S. José.

Algumas colectividades desenvolvem projectos de promoção dos valores e talentos de S. José, nomeadamente o Grupo Coral de S. José, as Guias de Portugal e o agrupamento de Escuteiros Marítimos.

A nível de desporto, existe o Clube Desportivo de Santa Clara que, para além da sua equipa de futebol, também possui um departamento de desporto adaptado, onde é ministrada formação a atletas portadores de deficiência motora, visual e mental.

A nível da educação, esta localidade possui estabelecimentos que vão desde a creche e educação pré-escolar até ao ensino secundário.

No que concerne à religião, regista-se a existência da Igreja de S. José, que fez parte do antigo Convento Franciscano, o Convento da Esperança e a Igreja de Nossa Senhora da Esperança que integra a Capela do Senhor Santo Cristo dos Milagres, elevado a Santuário, a Igreja do Carmo e a Igreja do Desterro.

O Jardim António Borges é também um espaço desta zona digno de referência, por ser um jardim com uma flora única em todo o concelho, bem como o Jardim de Sena de Freitas.

Caracterização do Infantário de Ponta Delgada

O Infantário de Ponta Delgada fica situado na Rua de Santa Catarina e Rua João do Rego de Cima, perto do centro da cidade e numa zona de grande movimento industrial.

No edifício da rua de Santa Catarina, funcionam três salas de creche: a sala dos bebés (berçário), a sala dos 14 meses e a sala dos 24 meses. Também tem quatro salas de Jardim-de-infância: a sala dos 3, 3/4 e 4/5 anos. Existem dois dormitórios: um para as crianças dos 24 meses e outro para a sala dos 3 e 3/4 anos. Tem três casas de banho para as crianças, uma para os adultos, um refeitório e uma pequena cozinha.

Existem quatro recreios de pequenas dimensões, anexos às salas dos bebés dos 2, 3, e 4 anos e também outros dois espaços de recreio, muito mais amplos, que são utilizados por todas as salas, incluindo as do Pré-escolar de Santa Clara, salientando-se que um dos recreios se encontra apetrechado com baloiços, túneis e balancés e o outro com um jardim.

Estas instalações possuem também um recreio coberto, polivalente, onde as crianças brincam nos dias em que as condições atmosféricas são menos favoráveis, realizam as suas festas, e executam actividades de psicomotricidade e actividades colectivas. Possui quatro despensas: uma anexa ao polivalente para guardar o material de Expressão físico – motora, outra para arrumar roupa e catres e ainda outras duas destinadas aos géneros alimentícios.

A funcionar na Rua João do Rego de Cima, situa-se a sala dos 5/6 anos, a qual inclui três casas de banho e uma despensa para arrumar o material, o gabinete da coordenação, a sala de reuniões, a sala de atendimento aos pais, a sala de informática, a lavandaria, três arrecadações, sala de convívio e de refeições para o pessoal e casa de banho com duche incluído.

O Infantário conta ainda com uma outra sala que funciona como ATL, durante as interrupções lectivas, da responsabilidade da Associação de Pais.

Caracterização da sala e as suas rotinas

A sala tem uma disposição ampla, o que permite às crianças terem espaço para as brincadeiras e realizarem as actividades. Tem uma janela grande que ilumina toda a sala, separando-a dum pequeno recreio (exclusivo à sala) com cerca de 25 m². Todo o espaço está dividido em várias áreas.

A zona do acolhimento, com um tapete destinado para as crianças realizarem várias actividades como: Expressão e Comunicação Oral; Expressão Musical; jogos de construção ou outros; actividades em grande grupo (preencherem o quadro das presenças, o quadro do tempo atmosférico, o quadro do tempo cronológico, planear actividades). É nesta zona que a educadora apresenta as novas temáticas.

A sala possui um armário grande ao longo da parede com televisão e DVD, jogos diversos de mesa e de chão como: puzzles, castelos para montar, legos, entre outros. Tem também o cantinho do quadro (de giz e magnético) com o alfabeto, o que permite às crianças o conhecimento das letras e ao escreverem desenvolvem a motricidade fina.

A biblioteca com pequeno armário com livros infantis, mesa e duas cadeiras, cantinho da “casinhas das bonecas” (berço com bonecos bebês, cozinha com armários, prateleiras, lava loiças, pequena mesa, telefone, tábua de passar a roupa a ferro e arca das trapalhadas), nesta área as crianças imitam os papéis das convivências sociais dos pais em casa.

Ao entrar na sala, do lado direito tem um espelho grande e uma arca com panos e adereços diversos para crianças, um cantinho de garagem com carrinhos em cima de um tapete com caminhos desenhados no chão e um estábulo com diversos animais e cercas para montar.

Mais ou menos no centro da sala, estão duas mesas que servem de apoio a várias actividades. É nesta zona que as crianças desenvolvem trabalhos em pequenos grupos, como pintura, desenho, modelagem, recorte, colagem, bem como para a realização de jogos didácticos. Neste espaço é proporcionada a interacção, a convivência e a partilha de materiais. Estas mesas também servem para beberem o leite às 10:15h.

As paredes da sala estão decoradas com trabalhos temáticos das épocas festivas das diversas áreas de conteúdo e de expressão livre. À medida que vão surgindo novos trabalhos, estes vão substituindo os que estão nos expositores, o que torna uma sala mais agradável e estimulante para os alunos, pois os seus novos trabalhos vão sendo sempre expostos.

As rotinas na sala

De acordo com Júlia Formosinho (2007, p. 69) “*Criar uma rotina diária é basicamente isto: Fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas.*”

As rotinas são importantes na vida das crianças, pois incutir rotinas às crianças faz-lhes criarem hábitos, desenvolvem a memória e a noção de sequência. No entanto, há momentos em que as rotinas são alteradas, para a concretização de actividades pontuais em determinadas épocas, como a preparação de datas festivas, a comemoração de aniversários, entre outros. A educação Pré-Escolar cria rotinas no seu horário lectivo para trabalhar com as crianças, por isso é necessário haver organização no planeamento das rotinas.

Assim sendo, a rotina que abaixo se apresenta é trabalhada pela Educadora Alice Oliveira, com o intuito de favorecer os interesses e as aprendizagens das crianças, a qual será seguida. As actividades diárias contempladas na rotina diária e planificação são flexíveis, e poderão ser alteradas sempre que o interesse da criança o justifique.

Hora	Momentos
09:00h – 09:30h	Expressão e Comunicação Acolhimento das crianças Canção do bom dia Relato das suas vivências Marcação das presenças Calendário (dia e mês) Quadro do tempo atmosférico
09:30h – 10:15h	Expressão e Comunicação/ conhecimento do meio
10:15h – 10:30h	Leite/intervalo As crianças vão para o recreio (em dias de chuva ficam a brincar na sala)
10:30h – 11:15h	Exp. Motora/ Exp. Plástica/ Exp. Musical/ Exp. Dramática Desenvolvimento da actividade temática
11:15h – 11:45h	Actividades livres Brincadeiras livres na sala (jogos, carrinhos, legos, puzzles, etc.)
11:45h – 12:30h	Higiene/Almoço Arrumar a sala Lavar as mãos e vão almoçar
12:30h – 14:00h	Repouso/Recreio Brincar no recreio Algumas crianças vão dormir

14:00h – 14:30h	Actividade de pequeno grupo/ levantar Conclusão da actividade temática
14:30h – 15:00h	Actividade de grande grupo Chegam os que foram dormir e juntam-se aos outros a concluir a actividade temática
15:00h – 15:30h	Higiene/ Lanche Lavar as mãos e vão lanchar
15:30h	Fim da rotina no infantário

A seguir à rotina diária, as crianças ficam a cargo da Componente de Apoio Social até às 18h, com 15 minutos de tolerância.

Caracterização do grupo de crianças

O grupo é constituído por dezoito crianças, nove rapazes e nove raparigas com idades entre os três e quatro anos. Neste grupo há uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE), que apresenta como diagnóstico clínico Paralisia Cerebral. Esta criança beneficia do programa de Intervenção Precoce duas vezes por semana e ainda do apoio de uma técnica Superior de Educação Especial e Reabilitação na sala de Snoezelen da Escola Básica Integrada Canto da Maia e de psicomotricidade em meio aquático no Clube Naval de Ponta Delgada. Uma vez por semana a equipa técnica da Associação de Paralisia Cerebral de São Miguel apoia-o com serviço de Fisiatria e Psicologia.

A criança H, apresenta dificuldades de aprendizagem, mas a docente referiu que a encarregada de educação fez todos os despistes em Coimbra e não apresentava nada de relevante, apenas dificuldades auditivas de fácil resolução com intervenção cirúrgica.

Uma das crianças está em processo de adopção, esta criança de início manifestava instabilidade emocional, incumprimento de regras, birras e teste de limites, mas a sua adaptação tem vindo a ser progressiva e já se apresenta meiga e participativa.

Este grupo de crianças apresenta várias capacidades e continua a registar muitos progressos nas diversas Áreas de Conteúdo, de um modo geral estão bem integradas e orientadas para as etapas seguintes.

De seguida, apresenta-se uma tabela com os dados observados e com os seguintes critérios:

A= adquirido

EA= em aquisição

NA= não adquirido
NO= não observado

		Alunos																	
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R
Área de formação pessoal e social	Reconhece a sua identidade	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
	É responsável	A	EA	A	A	A	A	A	EA	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
	É autónomo	A	A	A	A	A	A	A	EA	A	A	A	A	A	A	A	EA	A	A
Área da expressão e comunicação	Expressão Motora	Tem noção de esquema corporal	A	A	EA	A	A	A	EA	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
		Tem noção de lateralidade	A	EA	EA	A	A	A	EA	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
		Demonstra destreza na motricidade fina	A	A	A	A	A	A	EA	A	A	A	A	A	A	A	A	EA	A
	Expressão dramática	Sabe fazer de conta	NO	NO	A	A	A	A	NO	A	NO	NO	A	NO	A	NO	NO	NO	NO
		Expressa-se através da linguagem corporal e verbal	NO	EA	A	A	A	A	EA	A	EA	EA	A	EA	A	EA	A	EA	A
		Reproduz vivências do quotidiano	A	NO	NO	A	A	A	A	NO	A	EA	EA	A	EA	A	NO	NO	NO
	Expressão plástica	Utiliza diversos materiais e instrumentos	A	A	A	A	A	A	EA	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A

	Respeita o ambiente	A	A	A	A	A	A	A	A	EA	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
Atitudes/comportamentos	Relaciona-se com os outros	A	A	A	A	A	A	A	NA	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
	Manifesta confiança	EA	A	A	A	A	A	A	EA	A	EA	EA	A	A	A	A	A	EA	EA	

A tabela seguinte é uma tabela com os anos de escolaridade e as profissões dos pais das crianças da turma.

Criança	Parentesco	Escolaridade	Profissão
A	Mãe	9º Ano	Desempregada
	Pai	9º Ano	Desempregado
B	Mãe	Arquitecta	Licenciatura
	Pai	Geólogo	Doutoramento
C	Mãe	Vendedora	6º Ano
	Pai	Ladrilhador	6º Ano
D	Mãe	Assistente social	Licenciatura
	Pai	Professor	Licenciatura
E	Mãe	Professor	Licenciatura
	Pai	Professor	Mestrado
F	Mãe	Professora	Licenciatura
	Pai	Oficial justiça	12º Ano
G	Mãe	Supervisora	9º Ano
	Pai	Técnico de alarmes	7º Ano
H	Mãe	Professora	Pós graduação
	Pai	-----	-----
I	Mãe	Professora	Licenciatura
	Pai	Téc. contabilidade	12º Ano
J	Mãe	Função pública	9º Ano
	Pai	Motorista	9º Ano
K	Mãe	Professora	Licenciatura
	Pai	Guarda prisional	12º Ano
L	Mãe	Economista	Licenciatura
	Pai	Bancário	Licenciatura
M	Mãe	Assistente técnica	12º Ano
	Pai	Chefe de secção	9º Ano

N	Mãe	Professora	Licenciatura
	Pai	Corrector	Bacharelato
O	Mãe	Ass. administrativo	12º Ano
	Pai	Desempregado	5º Ano
P	Mãe	Função pública	9º Ano
	Pai	Técnico informática	9º Ano
Q	Mãe	Empregada mesa/bar	11º Ano
	Pai	Empreg. comercial	-----
R	Mãe	Assistente técnica	12º Ano
	Pai	Administrador	12º Ano

Através da tabela e dos dados recolhidos, podemos verificar que os pais do grupo de crianças têm uma escolaridade entre o 2º Ciclo e a Licenciatura. A maioria dos pais são licenciados, um tem doutoramento, sete têm o 12º ano, cinco têm o 9º ano, dois têm o 6º ano e um tem o 5º ano de escolaridade. Verifica-se que há dois pais que não fornecem qualquer tipo de informação e um tem uma pós graduação. O aluno H não tem qualquer tipo de informação do pai por se tratar de um caso de adopção por mãe solteira. Em relação ao aluno Q, o encarregado de educação é a sua avó, e não mantêm qualquer contacto com o progenitor da criança.

As metodologias e as macroestratégias

Existem vários modelos curriculares que podem ser seguidos, como o *Reggio Emília*, o MEM (Movimento da Escola Moderna), o *High-Scope*, entre outros.

Escolheu-se o modelo *High-Scope* porque as crianças são integradas num contexto de aprendizagem activa, têm oportunidades de realizarem escolhas, de tomarem as suas próprias decisões, e essas vivências directas e imediatas que as crianças têm no seu dia a dia, são muito importantes se retirarem delas algum significado através da reflexão.

De facto, “*É este empenhamento activo e individual da criança que, não obstante o contributo do adulto, constitui verdadeiramente o motor da construção do conhecimento.*” (FORMOSINHO, 2007, p. 71). Este modelo dá mais independência às crianças para que elas desenvolvam conhecimentos de forma autónoma e assim se tornarem mais independentes. Para haver essa autonomia, o educador fornece uma grande variedade de materiais e diferentes áreas de actividades para as crianças escolherem e explorarem livremente.

Segundo David Gallahue, (2002, p. 49) “*O movimento é ele próprio o centro da vida activa das crianças. É uma faceta importante de todos os aspectos do seu desenvolvimento, seja no domínio motor, cognitivo ou afectivo do comportamento humano.*” Ou seja, a

aprendizagem activa é a aprendizagem em que a criança, através da sua acção sobre os objectos e da sua interacção com as pessoas, chega à compreensão do mundo. O conceito de aprendizagem activa é o princípio conceptual do modelo *High-Scope*, e que se apoia em quatro pilares fundamentais: a acção directa sobre os objectos, a reflexão sobre as acções, a motivação intrínseca e o espírito de experimentação. Então, a criação do espaço de aprendizagem (sala de actividades) é a primeira etapa de implementação deste modelo.

O objectivo deste projecto é trabalhar com as crianças desenvolvendo actividades para que aprendam conceitos brincando. Explorando a Matemática com a Expressão Motora. Deste modo, será proporcionado um desenvolvimento a nível da coordenação motora, da imaginação, da atenção, da concentração, do raciocínio, da memória, da paciência, da visão espacial e das habilidades intelectuais. Também serão desenvolvidas, no Domínio da Expressão Plástica, actividades de preparação de material que servirão para as actividades que relacionam a Matemática com a Expressão Motora, e assim, garantir às crianças alegria, satisfação e orgulho nas suas produções. No fim de cada actividade, e ligando com a Expressão e Comunicação Oral, reflecte-se com as crianças sobre o que fizeram, o que gostaram mais e o que não gostaram justificando.

Assim sendo, ao ligar esses quatro domínios, proporciona-se de uma forma lúdica, autonomia às crianças, no sentido em que elas aprendem a ser mais responsáveis pelas suas acções. Este facto é muito importante para a convivência em cidadania.

Calendarização

Mês	Dia	Hora	Actividade	Competências/Capacidades
Abril	4	10:30h – 11:15h	Jogos matemáticos	Trabalhar noções de quantidade e noções matemáticas em geral; Partilhar conhecimentos; Desenvolver a concentração e percepção.
	5	14:00h – 15:00h	Preparação dos materiais	Trabalhar a identificação das cores, de manipulação e de quantidade.
Maio	2	10:30h – 11:15h	Jogos matemáticos	Trabalhar noções de mais/ menos, de correspondência, de tirar e de quantidade; Trabalhar a coordenação motora de arremesso.
	3	14:00h – 15:00h	Preparação dos materiais	Trabalhar motricidade fina com a pintura, manipulação e quantidade.
	16	10:30h – 11:15h	Jogos matemáticos	Trabalhar destrezas de cálculo numérico mental – adição e subtracção.

Avaliação

Para avaliar os conhecimentos aprendidos pelas crianças, irá ser utilizado o processo de observação directa no decorrer das actividades. No final de cada momento, será feita uma reflexão ao questionar-se o grupo de crianças sobre o que gostaram mais, o que menos gostaram e o porquê. Essa reflexão será fulcral no sentido de melhorar os exercícios apresentados ao grupo.

Para que fique registado, usar-se-ão listas de verificação que terão em conta as capacidades que se pretende desenvolver em cada actividade executada pelas crianças. Essas actividades a desenvolver, serão facultadas de forma a garantir que as competências a serem trabalhadas, serão aplicadas.

Esta avaliação terá duas reflexões, a primeira será no início de Maio e a segunda será no final.

Bibliografia

Autores;

Livros:

- 📖 SILVA, M. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Editorial do Ministério da Educação. Lisboa, Setembro.
- 📖 SPODEK, B. (Org). (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Edição, Fundação Calouste Gulbenkian.
- 📖 FORMOZINHO, J. (Org). (2007). *Modelos curriculares para a educação de infância, Construindo uma praxis de participação*. 3º Edição, Porto Editora.
- 📖 BRAGA, F.; *et al.* (2004). *Planificação: novos papéis, novos modelos. Dos projectos de planificação à planificação em projecto*; Porto: ASA Editores-S.A.
- 📖 CONDESSA, I. (2009). *(Re)Aprender a brincar. Da especificidade à diversidade*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- 📖 ZABALZA, M. (2000). *Planificações e desenvolvimento curricular na escola*; Porto: Edições Asa.

Outros Documentos:

- 📖 *Currículo do ensino básico, competências essenciais*. Ministério da Educação. 1997.



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO
PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA II
2º ANO/1º SEMESTRE
2011/2012

Projeto Formativo

**Escola EB1/JI de Matriz,
S. Sebastião**

Docente orientadora: Doutora Raquel Dinis

Professora cooperante: Sandra Sousa Miranda

Discente: Filipe Medeiros

Índice

Introdução.....	3
O 1º Ciclo do Ensino Básico.....	5
Caraterização do meio.	5
Caraterização da escola	6
Caraterização da sala de aula	6
Caraterização da turma.....	7
Modelos de ensino.....	9
Macroestratégias de ação.....	10
Calendarização	12
Avaliação	13
Bibliografia.....	14
Anexos.....	15

Introdução

Este documento surgiu no âmbito da disciplina Prática Supervisionada II, leccionada pelos docentes Adolfo Fialho, Ana Sequeira e Raquel Dinis. Será implementado na Escola EB1/JI de S. Sebastião (Matriz) em Ponta Delgada, e destina-se a crianças da turma do 4º C. Estas crianças são orientadas no seu dia-a-dia pela Professora Sandra Miranda.

Neste projeto pretendo criar situações de aprendizagem que contribuam para o desenvolvimento e aprendizagens significativas dos alunos, pelo que, então, este documento servirá como um orientador de toda a minha prática pedagógica. Para isto, ao elaborar as atividades, terei em conta o Currículo Regional de Educação Básica, na medida em que “compete a quem toma decisões sobre o currículo criar condições para que os alunos possam construir conhecimento e (re)agir de forma inteligente e ajustada perante as situações complexas, imprevisíveis e diversificadas que o mundo coloca.” (SREC, 2011:6)

Com a implementação deste projeto, pretendo, essencialmente, proporcionar o desenvolvimento global das capacidades dos alunos nas várias áreas e alargar o campo das suas experiências. Desta forma, pretendo que os alunos se envolvam em práticas de aprendizagem multidisciplinar que sejam motivantes e relevantes para o desenvolvimento de competências a nível da linguagem oral, da escrita e da leitura, de estratégias de cálculo, científicas e tecnológicas, físico-motoras, culturais e artísticas, de autonomia, de socialização e de cidadania.

Para complementar este documento, tive em conta o Projeto Curricular de Escola (PCE), uma vez que este tem um papel fulcral na criação de condições de aprendizagem significativas para os alunos, pelo que considero-o um documento indispensável, pois pode ser a base para o desenvolvimento das crianças em idade escolar, contribuindo desta forma para o processo de ensino-aprendizagem.

O Projeto Curricular de Turma (PCT) foi um documento que me serviu de apoio na construção deste projeto, na medida em que possui a caracterização dos alunos, e assim, ajudou-me na elaboração das atividades tendo em conta as dificuldades apresentadas por cada um dos alunos.

Ainda na elaboração deste projeto, consultei o Projeto Educativo de Escola (PEE), pois este, para além de servir de referência a toda ação educativa, possui todos os elementos da comunidade envolvente à escola.

Deste modo, numa primeira parte deste documento farei uma breve descrição do 1º Ciclo; a caracterização do meio em que a escola está inserida; a caracterização da escola; a

caraterização da sala de aula e a caraterização da turma, onde serão referenciadas as dificuldades dos alunos. Numa segunda parte, apresento os modelos de ensino; as macroestratégias de ação; a calendarização das fases do projeto; a avaliação; a bibliografia e por último, terá anexos relativos ao projeto.

Em suma, vou então criar estratégias para implementar que sejam promotoras de aprendizagens, e que permitam aos alunos, desenvolver com agrado os conhecimentos e as suas competências.

O 1º Ciclo do Ensino Básico

Efetivamente, o 1º Ciclo do Ensino Básico é uma etapa fundamental no percurso educativo dos alunos, pois estes desenvolvem a sua formação pessoal e a integração na sociedade. Para isto, há que “definir objectivos específicos [...] sem perder de vista a linha de continuidade que conduz às metas finais.” (ME/DEB, 2004: 16). Melhor explicitando, existem várias competências nas diversas áreas, tais como: competências em línguas; competências em matemática; competências culturais e artísticas; competências físico-motoras, competências de autonomia e gestão e competências sociais.

Assim sendo, no decorrer da minha prática pedagógica, irei elaborar um conjunto de objetivos a atingir, que vão ao encontro da turma em questão, com o intuito dos alunos desenvolverem diversas competências nas diferentes áreas. Isto é necessário, uma vez que nem todos os alunos apresentam o mesmo nível de aprendizagem.

Caraterização do meio

A Escola EB1/JI de Matriz é uma das seis escolas de ensino de educação pré-escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico pertencentes à Escola EB2 Roberto Ivens. A Escola EB2 Roberto Ivens assegura o funcionamento da educação pré-escolar, o 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico e o ensino extra-escolar nas freguesias de S. Pedro e S. Sebastião da cidade de Ponta Delgada, S. Roque e Livramento.

A EB2 Roberto Ivens é a única Escola onde se ministra o 2º Ciclo do Ensino Básico e é a sede de seis escolas básicas, nomeadamente a EB1/JI de Matriz, a EB1/JI de S. Pedro, a EB1/JI de S. Roque – Canada das Maricas, a EB1/JI de S. Roque – Poço Velho, a EB1/JI de Livramento – Carmo à Igreja e EB1/JI de Livramento – Padre Domingos Costa.

Assim sendo, a Escola EB1/JI de Matriz, situa-se na freguesia de S. Sebastião na cidade de Ponta Delgada, e, devido à sua localização, esta possui uma diversidade de recursos envolventes de carácter cultural, desportivo, de saúde, de assistência social, administrativo, político, etc., que se afiguram como potenciais parceiros da escola.

Com este Meio Físico e Social envolvente, a escola poderá melhorar as condições de vida e contribuir para o desenvolvimento do meio, como também o meio poderá contribuir para uma melhoria das aprendizagens dos alunos.

Caraterização da escola

A Escola EB1/JI de S. Sebastião (Matriz) está situada no centro mais desenvolvido da Região Autónoma dos Açores, mais precisamente na ilha de São Miguel na cidade de Ponta Delgada.

Este estabelecimento de ensino recruta alunos tanto da sua área envolvente – freguesias vizinhas do concelho de Ponta Delgada, como também recruta alunos de freguesias de outros concelhos. Isto acontece pelo facto de muitas famílias trabalharem na cidade de Ponta Delgada, e, por esta razão, preferem matricular as crianças nos núcleos escolares que se encontram próximos dos seus locais de trabalho.

Esta Escola possui uma área envolvente a todo o edifício de salas de aula com zonas verdes, jogos desenhados no chão, baloiços, zona de hortofloricultura e campo de jogo, servindo aos alunos de recreio e para se desenvolver atividades com eles. (anexo 1) No seu interior, existe um refeitório para as horas de lanche e para as horas do almoço. Existe também um polivalente para as atividades de psicomotricidade, atividades colectivas e para a realização de festas. Este polivalente possui ainda uma despensa para guardar o material de Expressão e Educação Físico-Motora.

Caraterização da sala de aula

A sala de aula dos alunos do 4º C tem uma disposição ampla, o que permite aos alunos terem espaço para realizarem as atividades. A disposição das carteiras está em (L), e no meio em frente ao quadro tem três carteiras. À direita da porta da sala está a carteira da professora, junto a esta há um armário com materiais, na parede por trás dessa carteira estão afixadas cartolinas com tabuadas, classes das unidades e dos milhares e um relógio, ainda nesta parede tem o quadro de ardósia e em cima deste tem o abecedário, as regras do novo acordo ortográfico, bem como regras de Língua Portuguesa (ditongos, dígrafos, etc.). A parede em frente à porta da sala tem um janelão grande que ilumina toda a sala. Do lado esquerdo, tem armários com materiais de apoio, dois computadores, expositores e os cacifos dos alunos. (anexo 2)

Caraterização da turma

A turma do 4º C é constituída na sua totalidade por dezoito alunos, nove rapazes e nove raparigas, com idades compreendidas entre os nove e os dez anos.

Devido a algumas dificuldades apresentadas pelos alunos, a professora titular dividiu-os por grupos, de modo a facilitar-lhes o ensino e progredirem de uma forma correta na compreensão dos conteúdos. Desta forma, a professora dividiu a turma em três grupos, nomeadamente grupo A, grupo B e grupo C.

Assim, o grupo A é o grande grupo, estes alunos acompanham os conteúdos das várias áreas por igual e ao mesmo tempo. No entanto, há crianças que apresentam algumas dificuldades, como é o caso da criança 4 que tem dificuldade em articular alguns fonemas, o que se repercute na sua escrita. A criança 5 tem dificuldades na atenção, concentração, leitura e escrita. A criança 13 apresenta falta de hábitos de organização pessoal, tem dificuldades na atenção, concentração, a ler e a escrever. O aluno 15 também tem dificuldades na escrita, leitura, concentração e atenção. Contudo, este grupo de crianças também se apresenta com várias capacidades e capazes de progredir nas diversas áreas, de um modo geral, estão bem integradas e orientadas para as etapas seguintes. O grupo B são duas crianças que apresentam dificuldades na área da Matemática, este grupo beneficia duas vezes por semana de um professor de apoio. Têm dificuldades a nível da concentração, atenção e organização pessoal. Por último, o grupo C, este grupo é uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE), apresentando dificuldades a nível da visão. Esta criança tem dificuldade nas áreas da Matemática, Português e Estudo do Meio. Na sua rotina semanal beneficia de apoio do núcleo de Educação Especial na área da Matemática e na área de Português. Tem dificuldades na concentração, atenção, na leitura e escrita. Tem um currículo individual adaptado e um Projecto Educativo Individual. Como esta criança apresenta dificuldades a nível da visão, todos os documentos que lhe são entregues, são com letra Arial e tamanho catorze, de forma a facilitar-lhe a visualização dos mesmos.

Assim sendo, o horário que abaixo se apresenta é trabalhado pela Professora Sandra Miranda, com o intuito de favorecer os interesses e as aprendizagens das crianças. No entanto, as atividades diárias das várias áreas poderão ser ligeiramente alteradas para leção de conteúdos.

Horas	2.ª Feira	3.ª Feira	4.ª Feira	5.ª Feira	6.ª Feira
9h00 – 9h45m	Língua Portuguesa	Matemática	<u>Língua Portuguesa</u>	<u>Matemática</u>	Estudo do Meio
9h45m – 10h30m	EFC	Matemática	<u>Língua Portuguesa</u>	<u>Matemática</u>	Estudo do Meio
10h30m – 11h00	Intervalo				
11h00 – 11h45m	Inglês	<u>Língua Portuguesa</u>	EFC	Inglês	Língua Portuguesa
11h45m – 12h30m	Cidadania	<u>Língua Portuguesa</u>	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Língua Portuguesa
12h30m – 13h30m	Almoço				
13h30m – 14h15m	<u>Matemática</u>	Estudo do Meio	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
14h15m – 15h00m	<u>Matemática</u>	Expressões Artísticas	Matemática	Língua Portuguesa	Expressões Artísticas
15h00m – 15h45m	Expressões Artísticas			EFNC	

Nota: a turma está dividida em três grupos, designadamente o grupo A, grupo B e grupo C. Na rotina acima indicada, o que está a negrito são as horas de apoio para o grupo B, e o que está sublinhado são as horas de apoio para o grupo C.

Com esta caracterização da turma, pode-se então dizer que existem níveis diferenciados dentro da sala de aula em algumas áreas, no entanto, nas restantes áreas que não foram aqui mencionadas, os alunos trabalham todos ao mesmo nível.

Modelos de ensino

Os modelos de ensino são estratégias para a orientação pedagógica, são baseados em teorias sobre educação e servem para promover no ensino, as aprendizagens e o desenvolvimento de competências.

No decorrer do meu estágio pedagógico, irei ter como apoio um modelo de aprendizagem ativa por parte do aluno, na medida em que é este o construtor do seu conhecimento. De facto “É este empenhamento activo e individual da criança que, não obstante o contributo do adulto, constitui verdadeiramente o motor da construção do conhecimento.” (Formosinho, 2007: 71). Desta forma, os alunos realizarão tarefas que possam ser promotoras da construção do conhecimento. Pois, essas vivências que os alunos têm no seu dia-a-dia, são muito importantes se retirarem delas algum significado, tornando-se assim em aprendizagens significativas. Deste modo, vou me basear na teoria sócio-construtivista de Vygotsky, na medida em que “o ponto de vista de Vygotsky é que o desenvolvimento humano é compreendido não como a decorrência de fatores isolados que amadurecem, nem tampouco de

fatores ambientais que agem sobre o organismo controlando seu comportamento, mas sim como produto de trocas recíprocas, que se estabelecem durante toda a vida, entre indivíduo e meio, cada aspecto influenciando sobre o outro.” (Neves e Damiani, 2006: 7) Assim, o indivíduo é produtor de conhecimento, sendo um sujeito ativo na sua relação com o mundo, construindo deste modo o seu pensamento.

Segundo o Currículo Regional da Educação Básica, “Através da adoção da perspectiva integradora, sócio-construtivista e orientada para o desenvolvimento de competências que sustenta este Referencial, espera-se desenvolver nos alunos açorianos da educação básica a capacidade para participarem de forma mais esclarecida, autónoma e adequada em diferentes contextos de vida e de aprendizagem.” (SREC, 2011:6)

Neste sentido, pretendo então que o aluno deixe de ser recetivo para ser ativo e participativo na construção do seu conhecimento e desenvolvimento das suas competências.

Macroestratégias de ação

Este documento pretende essencialmente que os alunos, de uma forma lúdica, aprendam e consolidem conteúdos nas diversas áreas e que desenvolvam as suas competências.

Para a elaboração deste projeto, com características metodológicas de intervenção-ação, comecei por observar e recolher informações no decorrer da observação e na intervenção na turma, analisando as suas características e especificidades, como também a metodologia de ensino adotada pela professora titular.

Numa fase inicial, utilizei a análise documental e a observação directa, para que com esta análise, avaliar as características da turma de modo a elaborar estratégias que possam ser essenciais para o desenvolvimento do conhecimento e de competências.

Na implementação deste projeto, pretendo que as crianças sejam integradas num contexto de aprendizagem ativa, pois “A forma como se organiza o equipamento no espaço, em cada uma das suas áreas, reflecte de alguma maneira o valor e a função que se lhes atribui e diz muito sobre o tipo de aprendizagens e comunicação que se espera no aluno.” (Condessa, 2009:42) Deste modo, ao dispor aos alunos atividades com materiais para explorarem, é criar-lhes meios para que aprendam e desenvolvam as suas capacidades. Neste sentido, a aprendizagem ativa que proponho é a aprendizagem em que os alunos através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com os outros chegam à compreensão dos conteúdos, na medida em que “Os programas propostos para o 1.º Ciclo implicam que o desenvolvimento da educação escolar, ao longo das idades abrangidas, constitua uma oportunidade para que os

alunos realizem experiências de aprendizagem **ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras** que garantam, efectivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno.” (ME/DEB, 2004: 23)

Na tabela seguinte apresento as estratégias que pretendo implementar nas várias áreas no decorrer do meu estágio pedagógico.

Áreas	Estratégias
Língua Portuguesa	Utilização de recursos pedagógico-didáticos (posters, cartolinas, DataShow – <i>PowerPoint e vídeo</i>) para complementar as aprendizagens; promover o desenvolvimento da oralidade e escrita, através da leitura e interpretação de vários textos; realização de trabalhos de grupo para promover a aprendizagem cooperativa.
Matemática	Utilização de diversos recursos pedagógico-didáticos (cartolinas, Maria Montessori); averiguação de conhecimentos através de fichas de trabalho e questões orais.
Estudo do Meio	Utilização de recursos pedagógico-didáticos (posters, cartolinas, DataShow – <i>PowerPoint e vídeo</i>) para complementar as aprendizagens; Visita de estudo para complementar as aprendizagens.
Cidadania	Proporcionar momentos de partilha de ideias de forma a desenvolver a socialização e a compreensão do outro; metodologias de aprendizagem cooperativa com trabalhos de grupo; diálogo acerca do feriado Pão por Deus.
Expressão e Educação Musical	Exploração de sons dos instrumentos musicais; exploração da voz com a emissão de sons de determinado timbre; exploração dos sons produzidos pelo corpo.
Expressão e Educação Dramática	Dramatizações tendo em conta um guião com exploração do corpo, do espaço e da voz.
Expressão e Educação Plástica	Proporcionar momentos permitindo desenvolver a imaginação e criatividade ao manipular materiais diversos (pincéis, lápis de cor, cartolinas, colagens).
Expressão e Educação Físico-Motora	Proporcionar momentos de atividade física relacionados com as outras áreas (jogos, percursos na Natureza);

Calendarização

Mês	Dias	Área	Conteúdos
o u t u b r o	10	Língua Portuguesa	- Sílabas tónicas e átonas. - Classificação das palavras quanto à acentuação (agudas, graves e esdrúxulas).
		Matemática	<u>Grupo A</u> - Relações numéricas (introdução da classe dos milhões). <u>Grupo B e C</u> - Propriedades e classificação dos sólidos (aresta, face, vértice, base). - Planificação do cubo.
	12	Estudo do Meio	<u>Grupo A e B</u> - Os músculos (funções). <u>Grupo C</u> - Sistema digestivo.
	31	Educação Físico-Motora	- Jogo do Mata. - Percurso na Natureza.
		Língua Portuguesa	<u>Grupo A</u> - Tipos de texto (Banda desenhada). <u>Grupo C</u> - Ordem alfabética / consulta no dicionário. - Sinónimos e antónimos.
n o v e m b r o	2	Língua Portuguesa	<u>Grupo A</u> - Adição. <u>Grupo B e C</u> - introdução da classe dos milhares.
	3	Matemática	- Segurança anti-sísmica.
	4	Estudo do Meio	- Jogo relacionado com a adição.
		Educação físico-Motora	
	21	Língua Portuguesa	- Género, número e grau dos nomes.
		Matemática	<u>Grupo A</u> - Divisão (compreender e realizar algoritmos). <u>Grupo B e C</u> - Adição (algoritmo com transporte e resolução de problemas).
	22	Estudo do Meio	<u>Grupo A e B</u> - As dinastias. <u>Grupo C</u> - Relações de parentesco. - Construção de uma árvore genealógica simples.
Educação Físico-Motora		- Jogo relacionado com o género, número e graus dos nomes. - Jogo relacionado com a divisão.	
d e z e m b r o	12	Língua Portuguesa	- A definir.
		Matemática	- A definir.
		Estudo do Meio	- A definir.
	14	Educação Físico-Motora	- Jogo relacionado com alguma área – a definir.

Avaliação

A avaliação deste projeto, irá decorrer primeiramente durante a sua implementação nas diferentes áreas ao longo do meu estágio pedagógico, através do processo de observação direta. Para que fique registado, utilizarei grelhas de verificação dos conteúdos, estas terão em conta os descritores de desempenho que pretendo avaliar em cada atividade executada pelas crianças. No final de cada momento, farei uma reflexão com os alunos, questionando-lhes sobre o conteúdo lecionado, de forma a completar e complementar a respetiva grelha de verificação. Essa reflexão será fulcral no sentido de melhorar os exercícios apresentados à turma e assim ajudar-me, pois certifico-me através do que me disserem, que os alunos desenvolveram a competência pretendida. Uma vez que ao dialogarem comigo e entre eles sobre determinado conteúdo, entendo se foi aprendido e que a competência foi desenvolvida.

Posteriormente, farei duas reflexões escritas, baseadas nas grelhas de verificação, e assim, certifico-me se todo o processo de ensino-aprendizagem foi produtivo. Farei a primeira no dia 11 de novembro e a segunda no final das minhas intervenções em dezembro.

Bibliografia

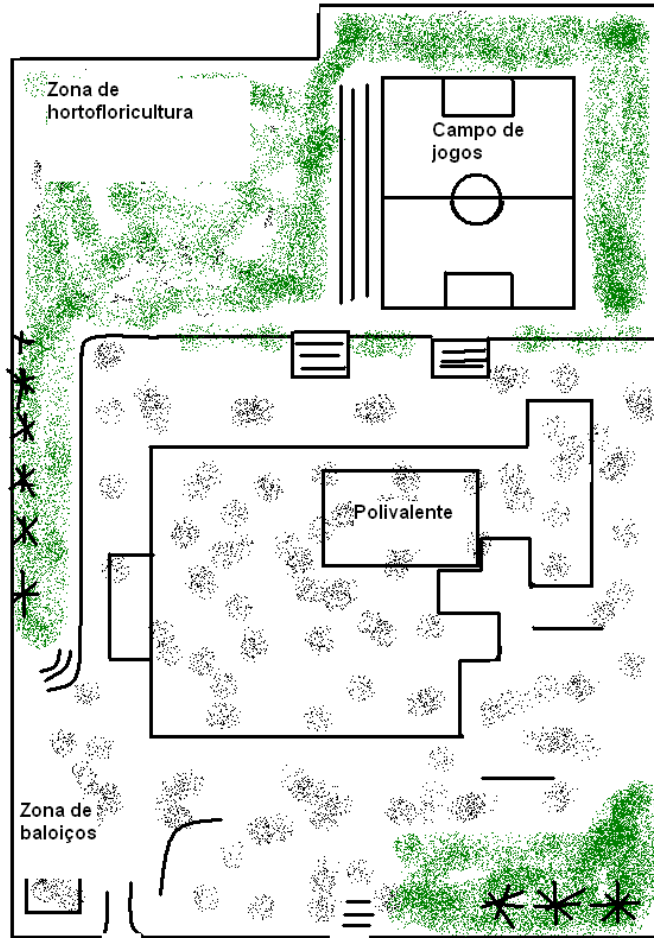
- 📖 Condessa, I. (2009). *(Re)Aprender a brincar. Da especificidade à diversidade*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- 📖 *Currículo do ensino básico, competências essenciais*. Ministério da Educação. 2001.
- 📖 Formosinho, J. (Org). (2007). *Modelos curriculares para a educação de infância, Construindo uma praxis de participação*. 3ª Edição, Porto Editora.
- 📖 ME/DEB (2004). *Organização curricular e programas*, Ensino básico – 1.º ciclo. Lisboa: Editorial do Ministério de Educação, 4.ª edição.
- 📖 Neves, R. & Damiani, M. (2006). *Vygotsky e as teorias da aprendizagem*. UNÍrevista - Vol. 1, nº 2
- 📖 Spodek, B. [Org]. (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Edição, Fundação Calouste Gulbenkian.
- 📖 SREC. (2011) *Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores*. Angra do Heroísmo: Secretaria Regional da Educação e Formação – Direcção Regional da Educação e Formação.

Outros documentos

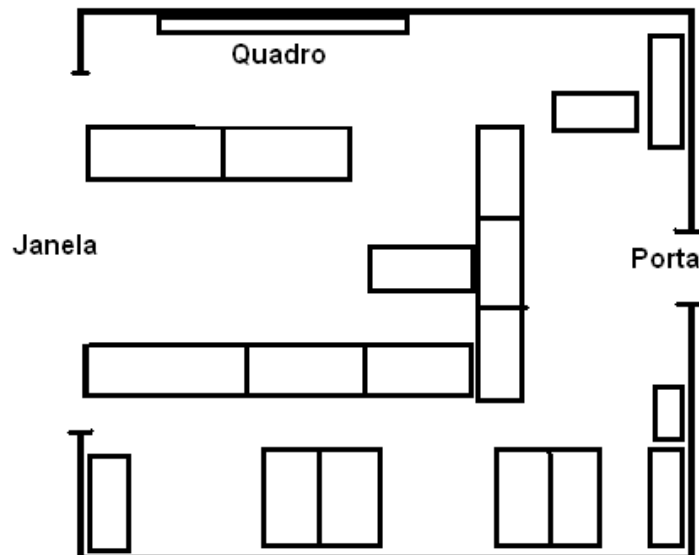
- 📖 Plano Anual de Atividades (PAA) (2011-2012) Escola Básica Integrada de Roberto Ivens
- 📖 Projeto Curricular de Turma (PCT) – 2011/2012, Escola Básica Integrada de Roberto Ivens
- 📖 Projeto Curricular de Escola (PCE) – Triénio 2011/2012 – 2012/2013 – 2013/2014, Escola Básica Integrada de Roberto Ivens
- 📖 Projeto Educativo de Escola (PEE) – Triénio 2011/2012 – 2012/2013 – 2013/2014, Escola Básica Integrada de Roberto Ivens

Anexos

Anexo 1



Anexo 2



Anexo III

O seguinte quadro sistematiza as atividades implementadas no Pré-Escolar no infantário de Ponta Delgada, com a turma dos 4 anos.

Áreas/Dimensões	Datas/Atividades
Desenvolvimento Pessoal e Social Autonomia. Autoestima. Conhecimento de si. Relação, respeito e cooperação com os outros.	Dias 21-22/03/2011 Acolhimento. Canção do Bom dia. Dialogo acerca do fim-de-semana. Preenchimento do quadro das presenças. Leitura e exploração da história “ Os meninos são educados”. Leitura de uma história. “O meu primeiro irmãozinho”.
	Dias 4-5/04/2011 Acolhimento. Canção do Bom dia. Dialogo acerca do fim-de-semana. Preenchimento do quadro das presenças.
	Dias 2-3/05/2011 Acolhimento. Canção do Bom dia. Dialogo acerca do fim-de-semana. Dialogo acerca de algum assunto que queiram partilhar. Preenchimento do quadro das presenças.
	Dias 16-17/05/2011 Acolhimento. Canção do Bom dia. Dialogo acerca do fim-de-semana. Dialogo acerca de algum assunto que queiram partilhar. Preenchimento do quadro presenças.
	Dia 24/05/2011 Apresentação em <i>PowerPoint</i> de um álbum de fotografias.

	<p>Dialogo acerca do álbum de fotografias. Festa de despedida.</p>
Conhecimento do Mundo	<p>Dias 21-22/03/2011 Identificação do dia da semana e do mês. Preenchimento dos quadros – cronológico e atmosférico. Dialogo acerca da Primavera (dia da árvore). Explicar o que as árvores precisam para sobreviver. Atividade experimental: semear Dialogo acerca da água e a sua importância (dia mundial da água).</p>
	<p>Dia 5/04/2011 Identificação do dia da semana e do mês. Preenchimento dos quadros – cronológico e atmosférico. Dialogo acerca da Páscoa.</p>
	<p>Dias 2-3/05/2011 Identificação do dia da semana e do mês. Preenchimento dos quadros – cronológico e atmosférico.</p>
	<p>Dias 16-17/05/2011 Identificação do dia da semana e do mês. Preenchimento dos quadros – cronológico e atmosférico. Passeio pelo Infantário para analisar a biodiversidade.</p>
	<p>Dia 24/05/2011 Identificação do dia da semana e do mês. Preenchimento dos quadros – cronológico e atmosférico.</p>
<p>Expressão e Comunicação: Domínio da Expressão Motora.</p>	<p>Dia 21/03/2011 Exercício Individual: Lançamento de Precisão. Jogo de Equipas: Estafetas com deslocamentos e equilíbrios.</p>

<p>Domínio da Expressão Motora.</p> <p>Domínio da Matemática.</p>	<p>Dia 4/04/2011</p> <p>Jogo de movimento em reação.</p> <p>Comboio: embarcando e desembarcando o número de passageiros que é pedido.</p> <p>Dia 2/05/2011</p> <p>Exercício Individual: Lançamento de Precisão.</p> <p>Percorrer um trajeto e circundar as garrafas o número de vezes certo.</p> <p>Dia 16/05/2011</p> <p>Jogo de movimento em equipas.</p> <p>Jogo de movimento em reação.</p>
<p>Domínio da Expressão Plástica.</p>	<p>Dias 21-22/03/2011</p> <p>Pintura e colagem de folhas numa árvore (dia mundial da árvore).</p> <p>Carimbar com rolos de papel.</p> <p>Dias 4-5/04/2011</p> <p>Pintar garrafas de 1,5L e colar-lhes números de 1 a 5.</p> <p>Construção de uma cesta alusiva à Páscoa.</p> <p>Dia 2/05/2011</p> <p>Construir e pintar dados, com 20cm de aresta, em cartolina.</p> <p>Dia 17/05/2011</p> <p>Desenhar folhas numa árvore e colori-la.</p>
<p>Domínio da Expressão Musical.</p>	<p>Dia 22/03/2011</p> <p>Cantar músicas da Anita: o autocarro; Joana como a papa; todos os patinhos.</p> <p>Jogo com diversos sons para reconhecer.</p>
<p>Domínio da Expressão Dramática.</p>	<p>Dia 4/04/2011</p> <p>Dramatização da história “O tio Chico na quinta”.</p>

Domínio da Matemática.	<p>Dia 2/05/2011</p> <p>Dialogo acerca do número de crianças que tem na sala.</p> <p>Quantos rapazes e quantas raparigas tem na sala.</p> <p>Quantos rapazes e quantas raparigas faltam na sala.</p> <p>Separar a quantidade de garrafas conforme é pedido.</p>
	<p>Dia 16/05/2011</p> <p>Dialogo acerca do número de crianças que tem na sala.</p> <p>Quantos rapazes e quantas raparigas tem na sala.</p> <p>Quantos rapazes e quantas raparigas faltam na sala.</p> <p>Lançar o dado e bater o número de palmas correspondente ao número que saiu.</p> <p>Preencher uma ficha de matemática.</p>
Domínio da Linguagem e Abordagem da Escrita.	<p>Dias 4-5/04/2011</p> <p>Leitura e exploração da história “O tio Chico na quinta”.</p> <p>Leitura e exploração da história “A prenda da Joana para o pai e para a mãe”.</p>
	<p>Dia 3/05/2011</p> <p>Identificar e colar o seu nome numa cartolina.</p> <p>Identificar quais as letras do seu nome e quantas tem.</p> <p>Explorar as letras do abecedário, contá-las e nomeá-las.</p> <p>Dizer palavras que comecem com as letras da sequência alfabética.</p> <p>Explorar os livros que se encontram na biblioteca da sala.</p>
<p><u>Formação Pessoal e Social</u> <u>Expressão e Comunicação</u></p>	<p>Dias 21-22/03/2011</p> <p>Brincadeiras livres na sala.</p>

<u>Conhecimento do Mundo</u>	Dias 4-5/04/2011 Brincadeiras livres na sala.
	Dias 2-3/05/2011 Brincadeiras livres na sala.
	Dias 16-17/05/2011 Brincadeiras livres na sala.

O quadro seguinte sistematiza as atividades implementadas no primeiro Ciclo de Educação Básica na EB1/JI de Matriz, São Sebastião, Ponta Delgada, com a turma do 4 C. É de referir que esta turma está dividida em três grupos com diferentes níveis de aprendizagem, nomeadamente o grupo A (grande grupo), o grupo B (3º nível em Matemática) e grupo C (2º e 3º nível em Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio). Por esta razão, os conteúdos lecionados nestas áreas, eram diferentes. Contudo, houve algumas situações em que os conteúdos foram iguais para a turma toda.

Áreas/Dimensões	Datas/Atividades
<u>Língua Portuguesa</u> Grupos A, B e C Sílaba tónica e átona Classificação das palavras quanto à acentuação (aguda, graves e esdrúxulas).	Dias 10, 11 e 12 de outubro de 2011 Jogo dos nomes. Apresentação em <i>PowerPoint</i> : classificação das palavras quanto à acentuação. Jogo para averiguação de conhecimentos.
Grupos A, B e C Tipos de texto (Banda desenhada).	Dias 31 de outubro, 2, 3 e 4 de novembro de 2011 Apresentação de um <i>PowerPoint</i> : a banda desenhada . Diálogo acerca do que viram. Divisão da turma em quatro grupos para realização de uma banda desenhada. Apresentação das bandas desenhadas aos restantes grupos.
Grupos A, B e C Género, número e grau dos nomes.	Dias 21, 22 e 23 de novembro de 2011 Visualização de um <i>PowerPoint</i> : classificação das palavras quanto ao género, número e grau.

	<p>Questões orais.</p> <p>Realização de uma ficha com palavras cruzadas.</p> <p>Classificar palavras quanto ao género, número e grau: registo escrito.</p> <p>Realização de exercícios.</p>
<p>Grupos A, B e C</p> <p>Expressão oral e expressão escrita.</p>	<p>Dia 12 de dezembro de 2011</p> <p>Chuva de ideias, registadas no quadro, sobre o Natal.</p> <p>Elaboração de uma quadra, poema ou acróstico no caderno para colocar posteriormente no postal de Natal.</p>
<p><u>Matemática</u></p> <p>Grupo A</p> <p>Relações numéricas (introdução da classe dos milhões).</p> <p>Grupos B e C</p> <p>Propriedades e classificação dos sólidos (aresta, face, vértice e base).</p> <p>Planificação do cubo.</p>	<p>Dias 10 e 11 de outubro de 2011</p> <p>Grupo A</p> <p>Exploração de um cartaz interativo com as classes (unidades; milhares; milhões).</p> <p>Identificação dos números anteriores e posteriores ao fornecido.</p> <p>Fazer as várias leituras (por extenso, por classes e por ordens).</p> <p>Grupos B e C</p> <p>Manipulação de sólidos geométricos.</p> <p>Comparar e identificar os seguintes sólidos geométricos: cubo, esfera, cilindro, cone, pirâmide e paralelepípedo.</p> <p>Realização de uma ficha de trabalho sobre os sólidos geométricos.</p> <p>Construir um cubo.</p> <p>Identificar superfícies planas e não planas em modelos geométricos.</p>
<p>Grupo A</p> <p>Adição</p> <p>Consolidação de conteúdos lecionados nas semanas anteriores.</p> <p>Grupos B e C</p>	<p>Dias 2 e 3 de novembro de 2011</p> <p>Grupo A</p> <p>Exercícios com a classe dos milhões: realização de algoritmos para a operação de adição.</p> <p>Ficha formativa.</p> <p>Grupos B e C</p> <p>Consolidação de conteúdos já aprendidos com</p>

Consolidação de conteúdos lecionados nas semanas anteriores.	uma ficha de trabalho. Realização de uma ficha formativa.
<p>Grupo A Divisão (compreender e realizar algoritmos).</p> <p>Grupos B e C Adição (algoritmo com transporte e resolução de problemas).</p>	<p>Dias 21 e 22 de novembro de 2011</p> <p>Grupo A Realização de algoritmos da divisão (com 1 algarismo no divisor). Concretização de problemas com a divisão.</p> <p>Grupos B e C Resolução de algoritmos da adição. Exploração do material didático “Logico piccolo”. Resolução de problemas com a adição.</p>
<p>Grupos A B e C Jogos (compreender e realizar jogos).</p>	<p>Dia 12 de dezembro de 2011 Realização dos jogos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jogo do Ouri. • Jogo dos Cães e Gatos. • Jogo do Semáforo.
<p><u>Estudo do Meio</u></p> <p>Grupos A e B Os músculos (funções).</p> <p>Grupo C Sistema respiratório.</p>	<p>Dias 11 e 12 de outubro de 2011</p> <p>Grupos A e B Visualização de um <i>PowerPoint</i>: os músculos. Legendar uma imagem (músculos do corpo humano).</p> <p>Grupo C Visualização de um vídeo: o sistema respiratório. Jogo interativo. Legendar uma imagem do sistema respiratório. Ficha de trabalho do sistema respiratório.</p>
<p>Grupos A, B e C Segurança antissísmica.</p>	<p>Dias 2, 3 e 4 de novembro de 2011</p> <p>Grupos A, B e C Visualização de vídeos com</p>

	<p>acontecimentos reais de sismos.</p> <p>Diálogo acerca das suas conceções sobre os sismos.</p> <p>Leitura e explicação dos procedimentos de prevenção antissísmica.</p> <p>Simulação de algumas medidas de prevenção de um sismo.</p> <p>Visita de estudo ao Centro de Vulcanologia e Avaliação de Riscos Geológicos, na Universidade dos Açores.</p> <p>Registo dos vários momentos da visita de estudo.</p>
<p>Grupos A e B 1.^a Dinastia.</p> <p>Grupo C Relações de parentesco. Árvore genealógica.</p>	<p>Dias 22 e 23 de novembro de 2011</p> <p>Grupos A e B Exploração de um friso cronológico (séculos XII, XIII e XIV) Exploração de um mapa com as conquistas dos reis da 1.^a dinastia. Visualização de um <i>PowerPoint</i>: os reis da 1.^a dinastia.</p> <p>Grupo C Visualização de um <i>PowerPoint</i>: árvore genealógica. Preenchimento de um questionário acerca do que visualizou no <i>PowerPoint</i>. Preenchimento de uma árvore genealógica da sua família numa folha A3.</p>
<p><u>Expressão e Educação Físico-Motora</u></p> <p>Grupos A, B e C Jogos. Perícia e manipulação. Deslocamentos e equilíbrios. Percurso na Natureza.</p>	<p>Dias 10 e 12 de outubro de 2011</p> <p>Grupos A, B e C Jogo do mata. Percurso na Natureza.</p>
<p>Grupos A, B e C Jogos (relacionados com a adição).</p>	<p>Dias 31 de outubro, 2 e 3 de novembro de 2011</p> <p>Grupos A, B e C Aquecimento.</p>

<p>Perícia e manipulação. Deslocamentos e equilíbrios.</p>	<p>“Jogo da rolha”. “Jogo da contagem”. “Jogo da adição”.</p>
<p>Grupos A, B e C Percurso na Natureza. Ginástica.</p>	<p>Dias 21 e 23 de novembro de 2011 Grupos A, B e C Percurso na Natureza. Circuito de ginástica no polivalente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • rolamento à frente no colchão. • rolamento à retaguarda no colchão. • salto de barreira à esquerda e à direita, com apoio das mãos no banco sueco, com chamada a pés juntos e receção no solo em equilíbrio. • salto em torno dos cones a pés juntos. • salto de tesoura. • subida para pino, apoiando as mãos no colchão seguido de cambalhota. • salto de coelho para o plinto longitudinal, após corrida de balanço e chamada a pés juntos.
<p>Grupos A, B e C Perícia e manipulação.</p>	<p>Dia 12 de dezembro de 2011 Grupos A, B e C Concretização de um circuito no campo de jogos exterior:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saltar à corda. • Lançamento de bola à tabela. • Salto em pés juntos entre cones. • Contornar cones com uma bola de futebol. • Remate a um alvo. • Toques de raquete sem ressalto da bola no chão. • Saltar com um pé pelos arcos sucessivos. • Driblar uma bola de basquetebol entre cones e encestar. • Salto em pés juntos por cima de traves horizontais.
<p><u>Expressões Artísticas</u> Grupos A, B e C Expressão Dramática.</p>	<p>Dia 10 de outubro de 2011 Grupos A, B e C Improviso de um diálogo ou uma pequena história a partir de um tema.</p> <hr/> <p>Dia 21 de novembro de 2011 Dramatização improvisada ao visualizar cartões com imagens.</p>
<p>Grupos A, B e C Expressão Plástica.</p>	<p>Dia 11 de outubro de 2011 Grupos A, B e C Contorno do corpo de um dos colegas e</p>

	<p>pintura legendada dos músculos indicados.</p>
	<p>Dias 3 e 4 de novembro de 2011 Grupos A, B e C Construção de um <i>Big Book</i>.</p>
<p>Grupos A, B e C Expressão Musical.</p>	<p>Dia 22 de novembro de 2011 Grupos A, B e C Exploração de um texto através de gestos e de sons.</p>
<p>Grupos A, B e C Expressão Dramática e Musical.</p>	<p>Dia 12 de dezembro de 2011 Grupos A, B e C Ensaio de Natal.</p>
<p><u>Cidadania</u> Grupos A, B e C A empatia como ferramenta para lidar com situações problemáticas, desenvolvendo a melhoria das relações.</p>	<p>Dia 10 de outubro de 2011 Grupos A, B e C Análise de uma imagem referente a uma situação problemática.</p>
<p>Grupos A, B e C O que é uma biosfera. Casos do Corvo, Flores e Graciosa.</p>	<p>Dia 31 de outubro de 2011 Grupos A, B e C Dialogo acerca da biosfera. Discussão das ideias acerca das características de cada ilha de reserva da biosfera.</p>
<p>Grupos A, B e C O ruído como poluição Ações concretas individuais e coletivas.</p>	<p>Dia 21 de novembro de 2011 Grupos A, B e C Abordagem oral ao tema. Visualização de um <i>PowerPoint</i>: imagens alusivas à poluição.</p>
<p>Grupos A, B e C O narcisismo/ egocentrismo/ individualismo e a “ditadura da beleza”. O consumismo e a “ditadura do luxo e da aparência”.</p>	<p>Dia 12 dezembro de 2011 Grupos A, B e C Divisão da turma em 4 grupos. Cada grupo explorará um dos temas e posteriormente fará apresentação oral à turma.</p>

Anexo IV

Grelha de planificação dos dias 16 e 17 de Maio de 2011 – Infantário de Ponta Delgada – Grupo dos 4 anos							
Elaborado por: Filipe Medeiros							
Disciplina: Prática Educativa Supervisionada I							
Pré-Requisitos	Competências	Áreas de conteúdos	Descritores de Desempenho	Experiências de Aprendizagem		Recursos	Modalidades de trabalho
				Actividades	Avaliação (Indicadores de Aprendizagem)		
<p>As crianças, com excepção da H, são autónomas na realização de actividades de rotina (sentar no tapete; participar no diálogo; preencher os quadros – presença, cronológico e atmosférico)</p> <p>Todas as crianças têm conhecimento das regras na sala (sentar com as pernas cruzadas, por dedo no ar para falar)</p>	<p>Desenvolver a capacidade de exprimir-se oralmente;</p> <p>Desenvolver a autonomia, cooperação e o respeito;</p> <p>Desenvolver a responsabilidade.</p>	<p>Formação Pessoal e Social</p>	<p>Tem iniciativa para falar;</p> <p>Comunicar com facilidade;</p> <p>Relatar as suas vivências;</p> <p>Participar numa conversa;</p> <p>Levantar o dedo para falar e espera pela sua vez;</p> <p>Respeitar os colegas;</p> <p>Nomear os dias da semana.</p>	<p>Acolhimento;</p> <p>Canção do Bom dia;</p> <p>Falar sobre o fim-de-semana;</p> <p>Falar sobre algum assunto que queiram partilhar;</p> <p>Identificação do dia da semana e do mês;</p> <p>Preenchimento dos quadros – presenças, cronológico e atmosférico;</p>	<p>Toma iniciativa para falar;</p> <p>Põe o dedo no ar e espera pela sua vez;</p> <p>Comunica de forma perceptível;</p> <p>Identifica os dias da semana;</p> <p>Apresenta boa memória ao relatar as suas vivências;</p> <p>Relata vários acontecimentos;</p>	<p>Quadro de presenças;</p> <p>Quadro atmosférico e cronológico.</p>	<p>Todos sentados no tapete na forma oval.</p>

Pré-Requisitos	Competências	Áreas de conteúdos	Descritores de Desempenho	Experiências de Aprendizagem		Recursos	Modalidades de trabalho
				Actividades	Avaliação (Indicadores de Aprendizagem)		
<p>Saber a sequência numérica;</p> <p>Reconhecer os números;</p> <p>Ter noção de quantidade.</p>	<p>Desenvolver o sentido do número e de quantidade.</p>	<p>Expressão e Comunicação :</p> <p>Domínio da Matemática;</p>	<p>Conta quantas crianças tem na sala e quantos rapazes e quantas raparigas tem;</p> <p>Conta quantos rapazes e quantas raparigas faltam;</p> <p>Percebe o que é pedido e consegue executar;</p> <p>Coopera nas actividades;</p>	<p>Falar sobre o número de crianças que tem na sala;</p> <p>Quantos rapazes e quantas raparigas tem na sala;</p> <p>Quantos rapazes e quantas raparigas faltam na sala;</p> <p>Lançar o dado e bate o número de palmas correspondente ao número que saiu para cima e depois ao número que fica para baixo.</p>	<p>Conta correctamente o número de crianças que tem na sala;</p> <p>Conta correctamente o número de rapazes e de raparigas que tem na sala;</p> <p>Refere quantas crianças faltam;</p> <p>Consegue bater o número de palmas certo do número que sai;</p> <p>Consegue bater o número de palmas certo do número que fica escondido.</p>	<p>Dados;</p>	<p>Todos sentados no tapete na forma oval;</p>

Pré-Requisitos	Competências	Áreas de conteúdos	Descritores de Desempenho	Experiências de Aprendizagem		Recursos	Modalidades de trabalho
				Actividades	Avaliação (Indicadores de Aprendizagem)		
<p>Todas as crianças, à excepção da criança Q, apresentam alguma coordenação de movimentos (correr, saltar, andar para trás, agachar-se)</p> <p>Todas as crianças, à excepção da H, apresentam alguma noção do número e de quantidade.</p>	<p>Desenvolver coordenação motora;</p> <p>Desenvolver a motricidade fina e global;</p> <p>Desenvolver o raciocínio matemático;</p>	<p>Expressão e comunicação</p> <p>Domínio da Expressão Motora;</p> <p>Domínio da Matemática.</p>	<p>Perceber o que é pedido;</p> <p>Executar as tarefas correctamente;</p> <p>Memoriza os números;</p> <p>Consegue relacionar o número à quantidade;</p> <p>Cooperação na actividade.</p>	<p>Em equipas, um elemento lança o dado e os restantes têm de deslocar, por um percurso feito com arcos, o número correspondente de elementos para uma zona. Ganha a que acabar 1º o número de elementos. Depois faz-se o mesmo mas com o número que fica oculto.</p> <p>Dou uma ordem de movimento e uma criança lança o dado, os restantes têm de executá-la o número de vezes correspondente contando em conjunto.</p>	<p>Lança o dado com cuidado;</p> <p>Salta com os pés juntos;</p> <p>Consegue andar nos arcos desalinhados;</p> <p>Salta com um pé;</p> <p>Consegue fazer flexões;</p> <p>Salta para trás com os pés juntos;</p> <p>Roda o número de vezes certo;</p> <p>Sabe fazer a correspondência do número à quantidade conforme sai no dado.</p> <p>Consegue identificar o número que fica oculto;</p>	<p>Dados;</p> <p>Arcos;</p> <p>Tubos.</p>	<p>Jogo elaborado em equipa;</p> <p>Trabalho elaborado individualmente;</p>

Pré-Requisitos	Competências	Áreas de conteúdos	Descritores de Desempenho	Experiências de Aprendizagem		Recursos	Modalidades de trabalho
				Actividades	Avaliação (Indicadores de Aprendizagem)		
Todas as crianças, à excepção das H, Q apresentam dificuldade na motricidade fina.	Desenvolver o raciocínio matemático; Desenvolver a motricidade fina;	Expressão e comunicação Domínio da Matemática;	Compreender o que é pedido; Responder a todas as questões da ficha; Responder correctamente ao que é pedido;	Preencher uma ficha de matemática. (anexo3)	Responde correctamente às questões; Manuseia bem o lápis; Copia bem os números; Mostra entusiasmo pela actividade;	Ficha; Lápis de carvão;	Sentados na mesa efectuando o trabalho individualmente;
	Desenvolver o conhecimento e interesse sobre a biodiversidade.	Conhecimento do Mundo	Recolher vários tipos de folhas, flores e plantas; Explorar o que recolheu e comparar com os outros; Mencionar as diferenças;	Passeio pelo Infantário para recolher diferentes tipos de folhas, flores e plantas. Para depois analisar as semelhanças e as diferenças a nível de tamanho, cor, textura e cheiro, depois agrupar por determinadas características.	Explora o que foi recolhido a nível de textura, cor, cheiro e tamanho; Menciona as características do que recolheu; Agrupa correctamente conforme as características;	Recreio do Infantário;	Todos juntos vão dar um passeio no recreio do Infantário;

Pré-Requisitos	Competências	Áreas de conteúdos	Descritores de Desempenho	Experiências de Aprendizagem		Recursos	Modalidades de trabalho
				Actividades	Avaliação (Indicadores de Aprendizagem)		
<p>Todas as crianças, à excepção da H, compreendem as regras de trabalho (partilhar e respeitar os materiais; executar o que é pedido)</p> <p>Todas as crianças sabem quais são os vários cantinhos da sala.</p>	<p>Desenvolver a motricidade fina.</p> <p>Desenvolver o interesse pelo ambiente social;</p> <p>Desenvolver as capacidades comunicativas;</p>	<p>Expressão e comunicação</p> <p>Domínio da Expressão Plástica;</p> <p>Domínio de Expressão e Comunicação</p> <p>Domínio do Conhecimento do Meio</p>	<p>Desenhar folhas na árvore;</p> <p>Pintar as folhas que desenhou e a árvore;</p> <p>Respeitar os trabalhos dos colegas;</p> <p>Escreve o seu nome para identificação do seu documento;</p> <p>Explora os diferentes materiais referentes às diferentes áreas.</p>	<p>Desenhar folhas numa árvore e colori-la. (anexo2)</p> <p>Brincadeiras livres na sala.</p>	<p>Desenha correctamente as folhas;</p> <p>Pinta dentro das linhas;</p> <p>Adequa as cores ao desenho;</p> <p>Explora os vários cantinhos da sala;</p> <p>Adequa a linguagem ao contexto onde brinca;</p>	<p>Lápis de carvão;</p> <p>Lápis de cor;</p> <p>Tapete;</p> <p>Jogos diversos;</p> <p>Quadro de giz e magnético;</p> <p>Biblioteca;</p> <p>Cantinho de garagem e estábulo;</p> <p>Duas mesas que servem de apoio a várias actividades;</p>	<p>Todos sentados à volta da mesa. Cada um com o seu desenho.</p> <p>Conforme o que brinca, pode ser em grupo ou individual.</p>

Anexo V

Grelha da sequência didática – Grupos A e C (21, 22 e 23 de novembro)							
Competências		Conteúdo	Descritores de desempenho	Experiências de aprendizagem/ Atividades	Recursos materiais	Avaliação	Tempo
Foco	Associadas						
Competência em línguas	Mobilizar, de forma consciente e crítica, o conhecimento das unidades, regras e processos gramaticais da língua, nas diferentes situações de compreensão e expressão verbal	<u>Língua Portuguesa</u> Gênero, número e grau dos nomes	Formar femininos, masculinos; singulares e plurais (p. 62) Comparar dados e descobrir regularidades (p. 62)	Visualização de um <i>PowerPoint</i> acerca da classificação das palavras quanto ao gênero, número e grau Questões orais Realização de uma ficha com palavras cruzadas	Computador portátil Projetor <i>PowerPoint</i> “Gênero, número e grau dos nomes” Palavras em folhas A4	Grelha de avaliação (<i>anexo 21</i>)	Segunda-feira: 9h00 – 9h45m
			<u>Competência físico-motora</u> Discriminar e reconhecer, auditiva e visualmente, cadeias fonéticas e grafemáticas diversas (pseudo-palavra, palavra, frase, parágrafo, texto, etc.)	Distinguir palavras variáveis e invariáveis (p. 69)			Concretização de uma atividade em que os alunos terão de, aleatoriamente, escolher uma palavra e classificá-la quanto ao gênero, número e grau: registo escrito Realização de exercícios
							Quarta-feira: 9h00 – 10h30m

Grelha da sequência didática – Grupo A (21, 22 e 23 de novembro)

Competências		Conteúdo	Descritores de desempenho	Experiências de aprendizagem / Atividades	Recursos materiais	Avaliação	Tempo
Foco	Associadas						
Competência matemática	Utilizar o sentido de número, compreender os números e as operações e usar a capacidade de cálculo mental e escrito, com vista à resolução de problemas em contextos diversos	<u>Matemática</u> Divisão (compreender e realizar algoritmos)	Compreender a divisão nos sentidos de medida, partilha e razão (p. 18) Compreender, na divisão inteira, o significado do quociente e do resto (p.18) Resolver problemas tirando partido da relação entre a multiplicação e a divisão Compreender e realizar algoritmos para a divisão	Realização de algoritmos da divisão (com 1 algarismo no divisor) Concretização de problemas com a divisão	Algoritmos da divisão Problemas com a divisão	Grelha de avaliação (<i>anexo 21</i>)	Segunda-feira: 13h30 – 15h00
			<u>Comp. em línguas:</u> Discutir ideias matemáticas, através do uso de uma linguagem natural, simbólica, escrita/oral				Planificar o discurso de acordo com o objectivo, o destinatário e os meios a utilizar (p. 47)

Grelha da sequência didática – Grupo A (21, 22 e 23 de novembro)

Competências		Conteúdo	Descritores de desempenho	Experiências de aprendizagem/ Atividades	Recursos materiais	Avaliação	Tempo
Foco	Associadas						
Competência cultural e artística	Reconhecer a simultaneidade da existência de diferentes valores e culturas e o seu caráter relativo em diferentes espaços e tempos históricos	<u>Estudo do Meio</u> 1.ª dinastia	Conhecer personagens e factos da história nacional (p. 113)	Exploração de um friso cronológico (séculos XII, XIII e XIV) e de um mapa com as conquistas dos reis da 1.ª dinastia Visualização de um <i>PowerPoint</i> com os reis da 1.ª dinastia	Friso cronológico (séculos XII, XIII e XIV) Mapa de Portugal Computador portátil Projetor <i>PowerPoint</i> com os reis da 1.ª dinastia	Grelha de avaliação (<i>anexo 21</i>)	Terça-feira: 13h30 – 14h15
			<u>Competência científica e tecnológica:</u> Localizar no espaço acontecimentos e processos <u>Competência digital:</u> Utilizar as tecnologias e sistemas de informação (TSI) nas aprendizagens				Localizar os factos e as datas estudados no friso cronológico da História de Portugal (p.114) Aprender com suporte nas TIS

Grelha da sequência didática (21, 22 e 23 de novembro)

Competências		Conteúdo	Descritores de desempenho	Experiências de aprendizagem / Atividades	Recursos materiais	Avaliação	Tempo
Foco	Associadas						
Competência social e de cidadania	Reconhecer-se como elemento integrante, participante e interventivo da comunidade Compreender as exigências da ação humana em termos de responsabilidade e de respeito pelos princípios éticos	<p align="center"><u>Cidadania</u></p> O ruído como poluição Ações concretas individuais e coletivas	Identificar e observar alguns fatores que contribuem para a degradação do meio próximo Reconhecer os efeitos da poluição sonora (p. 130)	Abordagem oral ao tema Visualização de um <i>PowerPoint</i> com imagens alusivas à poluição: diálogo	Computador portátil Projetor <i>PowerPoint</i> “Poluição” Leitor de CD CD com vários sons	Grelha de avaliação (<i>anexo 21</i>)	Segunda-feira: 11h45 – 12h30
			<p align="center"><u>C. científica e tecnológica:</u></p> Desenvolver atitudes de práxis reflexiva e responsável perante os problemas dos contextos social e ambiental, da escala local à global, como premissas para o DS				

Grelha da sequência didática (21, 22 e 23 de novembro)

Competências		Conteúdo	Descritores de desempenho	Experiências de aprendizagem/ Atividades	Recursos materiais	Avaliação	Tempo
Foco	Associadas						
Competência físico-motora	Realizar, da ginástica, as destrezas elementares de acrobacia, dos saltos, do solo e dos outros aparelhos, em esquemas individuais e/ou de grupo, aplicando os critérios de correção técnica	<u>Educação Físico-Motora</u> Percurso na natureza Ginástica	Colaborar com a sua equipa interpretando sinais informativos simples (no percurso e no mapa) Realizar habilidades gímnicas básicas em esquemas ou sequências no solo e em aparelhos, combinando as ações com fluidez: cambalhota à frente e atrás, pino de cabeça (p. 47)	Realização de um percurso na Natureza Circuito de ginástica no polivalente		Grelha de avaliação (anexo 21)	Segunda-feira: 9h45 – 10h30
	Realizar percursos de nível elementar, utilizando técnicas de orientação e respeitando as regras de organização e participação		<u>Comp. em línguas:</u> Promover a aprendizagem de terminologia específica de forma a contribuir para o desenvolvimento de vocabulário.				Identificar as palavras encontradas no percurso quanto ao género, número e grau

Grelha da sequência didática – Grupo C (21, 22 e 23 de novembro)

Competências		Conteúdo	Descritores de desempenho	Experiências de aprendizagem/ Atividades	Recursos materiais	Avaliação	Tempo
Foco	Associadas						
Competência cultural e artística	Reconhecer a simultaneidade da existência de diferentes valores e culturas e o seu caráter relativo em diferentes espaços e tempos históricos	<i>Estudo do Meio</i> Relações de parentesco Árvore genealógica	Estabelecer relações de parentesco: construir uma árvore genealógica simples (p. 112)	Visualização de um <i>PowerPoint</i> de uma árvore genealógica Preenchimento de um questionário acerca do que visualizou no <i>PowerPoint</i> Preenchimento de uma árvore genealógica da sua família numa folha A3	Computador <i>PowerPoint</i> sobre as relações de parentesco: árvore genealógica Folha A3	Grelha de avaliação (<i>anexo 21</i>)	Terça-feira: 13h30 – 14h15
			<u><i>Competência matemática:</i></u> Selecionar técnicas gráficas, tratando a informação de forma clara e adequada em gráficos, mapas e diagramas <u><i>Competência digital:</i></u> Utilizar as tecnologias e sistemas de informação (TSI) nas aprendizagens				Trabalhar com diagramas Realizar novas aprendizagens com o suporte das TSI

Grelha da sequência didática – Grupo C (21, 22 e 23 de novembro)

Competências		Conteúdo	Descritores de desempenho	Experiências de aprendizagem/ Atividades	Recursos materiais	Avaliação	Tempo
Foco	Associadas						
Competência matemática	Utilizar o sentido de número, compreender os números e as operações e usar a capacidade de cálculo mental e escrito, com vista à resolução de problemas em contextos diversos	<u>Matemática</u> Adição (algoritmo com transporte e resolução de problemas)	Utilizar estratégias de cálculo mental e escrito para a adição usando as suas propriedades Compreender e realizar algoritmos para as operações de adição (p. 18)	Resolução de algoritmos da adição Exploração do material didático “Logico piccolo”	Algoritmos da adição Material didático “Logico piccolo”	Grelha de avaliação (anexo 21)	Segunda-feira: 13h30 – 15h00
			<u>Comp. de autonomia e gestão da aprendizagem</u> Realizar atividades intelectuais que envolvam raciocínio matemático e a conceção de que a validade de uma afirmação está relacionada com a consistência da argumentação lógica	Resolver problemas que envolvam as operações em contextos diversos (p. 18)	Resolução de problemas com a adição		Problemas com a adição

Grelha da sequência didática C (21, 22 e 23 de novembro)

Competências		Conteúdo	Descritores de desempenho	Experiências de aprendizagem / Atividades	Recursos materiais	Avaliação	Tempo
Foco	Associadas						
Competência cultural e artística	Valorizar a expressão espontânea	<u>Expressões Artísticas</u> Expressão Dramática	Movimentar-se de forma livre e pessoal: sozinho e aos pares (p. 78) Explorar as diferentes possibilidades expressivas, imaginando-se com outras características corporais (p. 79) Aliar a emissão sonora a gestos/movimentos	Dramatização improvisada Exploração de um texto através de gestos e de sons	Cartões com imagens Texto	Grelha de avaliação (anexo 21)	Segunda-feira: 15h00 – 15h45
	Participar em momentos de improvisação no processo de criação artística	Expressão Musical	Utilizar espontaneamente, atitudes, gestos, movimentos (p. 82) Mimar, a dois ou em pequenos grupos, atitudes, gestos, movimentos ligados a uma acção isolada (p. 83)				Terça-feira: 14h15 – 15h00

Anexo VI

EXPRESSÃO E EDUCAÇÃO FÍSICO-MOTORA		Competências	Metas aprendizagem	Áreas de atividade/ conteúdos	Atividades/tarefa	Descritores de desempenho
	Pré-Escolar	Controlar e coordenar movimentos corporais: lançar/receber uma bola com uma e com duas mãos; saltar a pés juntos, num só pé, a correr e a andar para trás Espírito de equipa.			<p>Motricidade global Deslocamentos e equilíbrios.</p> <p>Motricidade fina Perícia e manipulação.</p> <p>Jogo de movimento Estafetas, jogo de equipa em percurso.</p>	<p>Lançamento de precisão Lançar a bola a um alvo com uma e com as duas mãos pelo chão e pelo ar.</p> <p>Jogo de equipas: estafetas Andar num percurso a saltar a pés juntos, num só pé, a correr e a andar para trás.</p>
1º Ciclo	<p><u>Competência foco</u> Cooperar para o alcance do objetivo dos jogos, realizando com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares em todas as funções, aplicando as regras, como jogador e como árbitro.</p> <p><u>Competência associada</u> Comp. S. cidadania: Proporcionar o desenvolvimento da cooperação, entre ajuda e respeito pelo outro.</p>	<p>Meta final 2 (Ed. Física) O aluno cumpre as habilidades apresentadas para o subdomínio JOGOS de acordo com as normas definidas.</p>	<p>Jogo Perícia e manipulação. Deslocamentos e equilíbrios.</p>	<p>Jogo do mata Duas equipas em que os elementos trocam a bola com o seu capitão e, se a bola não cair no chão, podem rematar contra os elementos da equipa adversária e eliminá-los. Ganha a equipa que conseguiu eliminar primeiro todos os elementos da equipa adversária.</p>	<p>Remata/lançamento de precisão. Esquiva-se quando a sua equipa não tem bola. Recebe a bola. Respeita as regras.</p>	

EXPRESSÃO E EDUCAÇÃO FÍSICO-MOTORA VS MATEMÁTICA		Competências	Metas aprendizagem	Áreas de atividade/ conteúdos	Atividades/tarefa	Descritores de desempenho
	Pré-Escolar		<p>Possuir controlo motor e de socialização.</p> <p>Agrupar de acordo com um critério previamente estabelecido (Números de 1 a 5).</p> <p>Estabelecer a correspondência entre quantidade e número.</p>		<p><u>Expressão Motora</u></p> <p>Motricidade global deslocamentos e equilíbrios.</p> <p><u>Domínio da Matemática</u></p>	<p>Jogo de movimento em reação</p> <p>Visualização de um cartaz com um número (de 1 a 5), e juntarem-se formando grupos correspondendo ao número que lhes é mostrado.</p>
		<p>Coordenar e controlar os movimentos: lançar .</p> <p>Motricidade fina e global.</p> <p>Ter noção de número.</p> <p>Perceber a correspondência de uma determina quantidade a um número.</p>		<p><u>Expressão Motora</u></p> <p>Motricidade global Deslocamentos e equilíbrios.</p> <p>Motricidade fina Perícias e manipulação.</p> <p><u>Domínio da Matemática</u></p>	<p>Lançamento de precisão</p> <p>Lançar uma bola, pelo chão e pelo ar com uma e com duas mãos, às garrafas de 1,5 L numeradas.</p> <p>Memorizar o número da garrafa derrubada, e, caso derrube mais, somar os números.</p>	<p>Lança a bola com uma mão e acerta nas garrafas.</p> <p>Lança a bola com as duas mãos e acerta nas garrafas.</p> <p>Faz rolar a bola no chão e acerta nas garrafas.</p> <p>Soma os números das garrafas derrubadas.</p>

		<p>Controlar e coordenar movimentos corporais: lançar.</p> <p>Motricidade fina e global.</p> <p>Perceber a correspondência de uma determina quantidade a um número.</p> <p>Espírito de equipa.</p>		<p><u>Expressão Motora</u></p> <p>Motricidade global Deslocamentos e equilíbrios.</p> <p>Motricidade fina Perícias e manipulação.</p> <p><u>Domínio da Matemática</u></p>	<p>Jogo de movimento em equipas</p> <p>Cada um lança o dado e desloca-se por um percurso o número correspondente ao que saiu no dado até uma zona final.</p>	<p>Lança o dado com cuidado.</p> <p>Salta com os pés juntos.</p> <p>Consegue andar nos arcos o número certo que sai no dado.</p>
	<p>1º Ciclo</p>	<p><u>Competência foco</u></p> <p>Analisar e interpretar a realização das atividades físicas selecionadas, aplicando os conhecimentos sobre técnica, organização e participação, ética desportiva, entre outros.</p> <p><u>Competência associada</u></p> <p>Competência matemática:</p> <p>Aplicar pensamento estratégico na resolução de problemas nos jogos desportivos coletivos.</p> <p>Interpretar e tratar resultados aplicando conhecimentos de modos matemáticos.</p>	<p>Meta final 2 (Ed. Física) O aluno cumpre as habilidades apresentadas para o subdomínio JOGOS de acordo com as normas definidas.</p> <p>Meta final 5 (Matemática) Justifica resultados matemáticos: explica oralmente os resultados obtidos.</p>	<p><u>Expressão e Educação Físico-Motora</u></p> <p>Jogos</p> <p>Deslocamentos e equilíbrios.</p> <p><u>Matemática</u></p> <p>Usar a capacidade de cálculo mental, usando as suas propriedade.</p>	<p>Jogo da contagem</p> <p>Dois alunos apanham os colegas num espaço limitado e contam-nos, tendo cada aluno uma pontuação pré-atribuída. Ganha quem tiver mais pontos.</p>	<p>Cooperar com os companheiros nos jogos e exercícios.</p> <p>Aplicar as regras combinadas na turma, bem como os princípios de cordialidade e respeito na relação com os colegas e o professor.</p> <p>Compreender a adição nos sentidos combinar e acrescentar.</p> <p>Utilizar estratégias de cálculo mental para a operação da adição.</p>

EXPRESSÃO E EDUCAÇÃO FÍSICO-MOTORA VS PORTUGUÊS		Competências	Metas aprendizagem	Áreas de atividade/ conteúdos	Atividades/tarefa	Descritores de desempenho
	1º Ciclo (1º momento)	<p><u>Competência foco</u> Realizar percursos de nível elementar, utilizando técnicas de orientação e respeitando as regras de organização, participação, e de preservação da qualidade do ambiente.</p> <p><u>Competência associada</u> Competência em línguas: Promover a aprendizagem de terminologia específica de forma a contribuir para o desenvolvimento de vocabulário.</p>	<p>Meta Final 3 (Ed. Física) O aluno cumpre as habilidades do subdomínio PERCURSOS NA NATUREZA (PN) de acordo com as normas definidas.</p> <p>Meta final 94 (L. Portuguesa) O aluno usa as regras gerais de acentuação gráfica.</p>	<p><u>Expressão e Educação Físico-Motora</u> Percursos na natureza.</p> <p><u>Português</u> Sílabas e acentuação.</p>	<p>Percursos na natureza Realizar um percurso na natureza, de acordo com os sinais de orientação.</p>	<p>Interpreta sinais informativos simples no mapa.</p> <p>Identificar as palavras encontradas no percurso quanto à sua acentuação.</p>
1º Ciclo (2º momento)	<p><u>Competência foco</u> Realizar percursos de nível elementar, utilizando técnicas de orientação e respeitando as regras de organização, participação, e de preservação da qualidade do ambiente.</p> <p><u>Competência associada</u> Competência em línguas: Promover a aprendizagem de terminologia específica de forma a contribuir para o desenvolvimento de vocabulário.</p>	<p>Meta Final 3 (Ed. Física) O aluno cumpre as habilidades do subdomínio PERCURSOS NA NATUREZA (PN) de acordo com as normas definidas.</p> <p>Meta final 100 (L. Portuguesa) O aluno identifica e usa os paradigmas de flexão nominal (número e género).</p>	<p><u>Expressão e Educação Físico-Motora</u> Percursos na natureza.</p> <p><u>Português</u> Género, número e grau dos nomes.</p>	<p>Percursos na natureza Realizar um percurso na natureza, de acordo com os sinais de orientação.</p>	<p>Colabora com a sua equipa interpretando sinais informativos simples (no percurso e no mapa).</p> <p>Colabora com os colegas.</p> <p>Identificar as palavras encontradas no percurso quanto ao género, número e grau.</p>	

Anexo VII

Expressão e comunicação Domínio da Expressão Motora	Criança A	Criança B	Criança C	Criança D	Criança E	Criança F	Criança G	Criança H	Criança I	Criança J	Criança K	Criança L	Criança M	Criança N	Criança O	Criança P	Criança Q	Criança R
Lança a bola com uma mão e com pontaria	EA	EA	EA	A	EA	EA	NO	EA	EA	EA	EA	EA	EA	A	EA	EA	EA	EA
Lança a bola com as duas mãos e com pontaria	A	EA	A	A	A	EA	NO	A	EA	EA	A	EA	EA	A	EA	EA	EA	A
Lança a bola no chão com pontaria	EA	EA	EA	EA	EA	EA	NO	EA	EA	EA	EA	EA	EA	A	EA	EA	EA	EA
Recebe bem a bola	EA	EA	EA	EA	EA	EA	NO	EA	EA	EA	EA	EA	EA	EA	EA	EA	EA	EA
Respeita as regras dos jogos	A	A	EA	A	A	A	NO	A	A	A	EA	A	EA	A	A	A	A	A
Salta a pés juntos	A	NO	NO	NO	A	NO	NO	A	NO	NO	NO	NO	NO	A	NO	NO	NO	NO
Corre com equilíbrio	NO	NO	NO	A	NO	A	NO	NO	NO	A	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	A
Salta com um pé	NO	EA	A	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	EA	A	NO	NO	NO	NO	NO
Corre para trás	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	A	NO	A	NO	NO	NO	A	NO	A	NO
Espirito de equipa	A	EA	A	A	A	A	NO	A	EA	A	A	A	EA	A	A	A	A	A

Legenda: A – Adquirido
 EA – Em aquisição
 NA – Não adquirido
 NO – Não observado

Filipe Medeiros
 Data: 21/03/2011

Anexo VIII

Expressão e comunicação Domínio da Expressão Motora	Criança A	Criança B	Criança C	Criança D	Criança E	Criança F	Criança G	Criança H	Criança I	Criança J	Criança K	Criança L	Criança M	Criança N	Criança O	Criança P	Criança Q	Criança R
Agrupa conforme o número que é pedido	EA	EA	EA	A	A	EA	NO	A	NO	A	EA	EA	EA	A	EA	NO	EA	EA
Corrige os colegas	EA	EA	EA	A	A	EA	NO	EA	NO	EA	EA	EA	EA	EA	EA	NO	EA	EA
Colabora na atividade	A	EA	A	A	A	EA	NO	A	NO	A	A	EA	EA	A	A	NO	A	A

Legenda: A – Adquirido
 EA – Em aquisição
 NA – Não adquirido
 NO – Não observado

Anexo IX

Expressão e comunicação Domínio da Expressão Motora	Criança A	Criança B	Criança C	Criança D	Criança E	Criança F	Criança G	Criança H	Criança I	Criança J	Criança K	Criança L	Criança M	Criança N	Criança O	Criança P	Criança Q	Criança R
Lança a bola com uma mão e acerta nas garrafas	A	EA	A	A	A	A	NO	A	EA	A	A	EA	NO	A	EA	EA	A	A
Lança a bola com as duas mãos e acerta nas garrafas	A	EA	A	A	A	A	NO	A	A	EA	A	EA	NO	A	A	A	A	A
Faz rolar a bola no chão e acerta nas garrafas	A	EA	A	A	A	EA	NO	A	EA	EA	A	EA	NO	A	A	NO	A	A
Soma os números das garrafas derrubadas	EA	EA	A	A	A	A	NO	A	A	A	A	EA	EA	A	A	A	A	A

Legenda: A – Adquirido
 EA – Em aquisição
 NA – Não adquirido
 NO – Não observado

Filipe Medeiros
 Data: 02/05/2011

Anexo X

Expressão e comunicação Domínio da Expressão Motora	Criança A	Criança B	Criança C	Criança D	Criança E	Criança F	Criança G	Criança H	Criança I	Criança J	Criança K	Criança L	Criança M	Criança N	Criança O	Criança P	Criança Q	Criança R
Lança o dado com cuidado	A	A	NO	A	A	A	NO	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
Salta com os pés juntos	A	A	NO	A	A	A	NO	A	A	A	A	A	A	A	A	NO	A	A
Percorre o número de casas certo conforme o que sai no dado	EA	EA	NO	A	A	A	NO	A	A	A	EA	EA	EA	A	A	A	A	A

Legenda: A – Adquirido
EA – Em aquisição
NA – Não adquirido
NO – Não observado

Filipe Medeiros
Data: 16/05/2011

Anexo XI

Expressão e Educação Físico-Motora	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4	Aluno 5	Aluno 6	Aluno 7	Aluno 8	Aluno 9	Aluno 10	Aluno 11	Aluno 12	Aluno 13	Aluno 14	Aluno 15	Aluno 16	Aluno 17	Aluno 18
Recebe a bola sem a deixar cair	A	CD	A	CD	A	A	A	A	CD	CD	A	CD	A	S	CD	A	A	A
Remata	A	CD	A	CD	A	A	A	A	CD	CD	A	CD	A	A	CD	A	A	A
Esquiva-se quando a sua equipa não tem bola	A	NA	A	A	A	A	A	A	A	A	A	NA	A	A	CD	A	A	A
Respeita as regras do jogo	A	A	A	A	CD	A	A	A	A	A	A	A	A	CD	A	A	A	CD
Realiza percursos na natureza, de acordo com os sinais de orientação, colaborando com os colegas	CD	CD	CD	CD	CD	CD	CD	CD	CD	CD	CD	CD	CD	CD	CD	CD	CD	CD
Copia corretamente as palavras referentes à sua equipa	A	CD	A	CD	A	A	A	A	CD	A	A	CD	A	CD	A	A	A	A

Legenda: A – Adquirido

CD – Com dificuldade

NA – Não adquirido

NO – Não observado

Filipe Medeiros

Data: 10-12/10/2011

Anexo XII

Educação Física	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4	Aluno 5	Aluno 6	Aluno 7	Aluno 8	Aluno 9	Aluno 10	Aluno 11	Aluno 12	Aluno 13	Aluno 14	Aluno 15	Aluno 16	Aluno 17	Aluno 18
Aplica estratégias de movimentos para não ser apanhado	A	CD	A	CD	A	A	A	A	A	A	A	CD	A	NO	A	A	A	A
Aplica as regras combinadas	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	NO	A	A	A	A
Utiliza estratégias de cálculo mental para a operação da adição	A	CD	A	A	CD	A	A	A	CD	A	A	CD	A	NO	A	A	A	A

Legenda: A – Adquirido

CD – Com dificuldade

NA – Não adquirido

NO – Não observado

Filipe Medeiros

Data: 2/11/2011

Anexo XIII

Educação Físico-Motora	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4	Aluno 5	Aluno 6	Aluno 7	Aluno 8	Aluno 9	Aluno 10	Aluno 11	Aluno 12	Aluno 13	Aluno 14	Aluno 15	Aluno 16	Aluno 17	Aluno 18
Realiza percursos na natureza, de acordo com os sinais de orientação	A	A	CD	A	A	A	A	A	A	A	A	CD	CD	A	A	A	NO	A
Colabora com os colegas	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	NO	CD
Classifica os nomes corretamente	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	NO	A

Legenda: A – Adquirido
 EA – Em aquisição
 NA – Não adquirido
 NO – Não observado

Filipe Medeiros
 Data: 21/11/2011