



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

As Potencialidades do Jogo Infantil no Desenvolvimento da Criança
Uma abordagem a Práticas da Educação Física na Educação Básica

ROBERTO CARLOS SILVA RESENDES

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

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

Ponta Delgada
ABRIL DE 2012



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

As Potencialidades do Jogo Infantil no Desenvolvimento da Criança
Uma abordagem a Práticas da Educação Física na Educação Básica

Roberto Carlos Silva Resendes

Relatório de Estágio apresentado na Universidade dos Açores com vista à obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico sob orientação científica da Professora Doutora Maria Isabel Dias de Carvalho Neves Cabrita Condessa.

Ponta Delgada

2012

À minha mãe, por todo um passado e presente de dedicação,
apoio e amor incondicional.

Agradecimentos

Um trabalho desta natureza, pela finalidade académica que pretende alcançar, constitui um trabalho de carácter individual. No entanto, foram dados contributos de diversa ordem, ao longo de todo este percurso, para com os quais pretendo manifestar o meu mais sincero agradecimento.

Agradeço à Professora Doutora Isabel Condessa, pela orientação e atenção dedicada no decorrer de todo este processo, bem como pela confiança e incentivo que sempre expressou em relação ao meu trabalho. Nunca deixando, em momento algum, de acreditar em mim. Agradeço ainda a sua amizade e manifesto a minha consideração pelo seu trabalho, para mim um modelo a seguir na minha futura carreira profissional.

À Mestre Ana Cristina Sequeira, pela sua reconhecida orientação na construção do início da minha prática docente.

Ao Mestre Adolfo Fialho, pela simplicidade e objetividade dos seus comentários, que me ajudaram a crescer enquanto futuro profissional de educação, não deixando de expressar um sentimento de amizade, pelo qual lhe sou grato.

Às cooperantes, Alice Oliveira e Catarina Medeiros, por todo o apoio demonstrado e pelas críticas construtivas tecidas ao longo dos estágios pedagógicos.

Ao Filipe e à Sara, pela amizade e companheirismo, o meu eterno agradecimento.

À Juliana pela amizade incondicional, pelas palavras motivadoras e atitudes demonstradas, um agradecimento especial e eterno. Feliz a pessoa que pode contar com dois braços direitos na caminhada da vida.

À minha mãe, pilar da minha vida, a quem devo o maior e mais sincero agradecimento por todo o esforço realizado, e pelo apoio e palavras sábias nas horas de maior angústia.

À minha irmã Cristina, a pessoa mais presente nas batalhas travadas ao longo de todo o meu percurso académico, e por nunca deixar de acreditar em mim, o meu carinho e amor.

Ao Milton, à Flávia, à Nélia e ao José, a minha família, por todo o apoio dado e carinho demonstrado, o meu muito obrigado e amor incondicional.

Ao André, companheiro desta e de outras viagens, pela sua amizade e presença o meu grande obrigado.

Resumo

O presente relatório de estágio dá voz a todo um trabalho de revisão de literatura, de análise e reflexão sobre os planos de intervenção delineados e aplicados em contexto de prática pedagógica, assim como, à análise crítica e reflexiva do impacto dessas ações espelhadas no comportamento das crianças e, conseqüentemente na aprendizagem do formando.

Este documento foi elaborado tendo em conta a dimensão do conhecimento científico e fundamentação de prática de ensino, aquando do(s) estágio(s) pedagógico(s) na Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, integrados nas unidades curriculares de Prática Educativa Supervisionada I e II.

Tendo como ponto de partida, a importância das práticas físicas na educação e o desenvolvimento da criança em idade do pré-escolar e do 1º ciclo, focaremos a partir das atividades físicas curriculares a importância do jogo. Pretendemos com este estudo averiguar de que forma o jogo tradicional infantil é promotor do desenvolvimento integral e harmonioso das crianças, considerando a necessidade de preservação da cultura, numa perspetiva transversal e interdisciplinar.

As componentes da prática educativa que foram relatadas no decorrer do presente trabalho dizem respeito às experiências de observação, planificação, intervenção/ação, avaliação e reflexão, todas elas, competências inerentes ao perfil do educador/professor. Fruto da informação obtida no decorrer deste processo, podemos comprovar a importância e relevância do jogo no desenvolvimento integral das crianças, tornando evidente o modo como o mesmo se torna expressivo através das práticas físicas curriculares.

Ressalta do estudo efetuado a conclusão de que a Educação Física se apresenta como um meio viável de desenvolvimento de competências específicas, que não se esgotam nesta área de conteúdo, mas que se estendem, numa perspetiva integradora das demais áreas de conhecimento, a todo o processo educativo delineado para o nosso percurso inicial de formação, no âmbito da Educação Básica.

Abstract

The present student teaching report is a summary of the literature on the subject matter, a detailed analysis and reflection of the plans of intervention outlined and put into practice in the context of teaching practices, as well as a critical analysis and reflection of the impact that these practices had on the behavior of children and consequently in the learning process of the student teacher.

This document was written taking into account the specifics of the subject matter and the teaching practices learned during student teaching in a preschool and primary school setting, which were part of the curricular units of supervised student teaching I and II.

The starting point of this work is the importance of physical activity in education and its impact on the development of preschool and primary school age children. The curriculum itself stresses physical activities and the importance of games. The intent of this study focuses on how children's traditional games promote health and well being in their overall development. At the same time this practice helps in preserving their culture and reinforcing an overall knowledge that they can apply to other areas across the curriculum.

The components of the educational practices that were reported in this work are a result of observation, planning, intervention\action, evaluation and reflection, all of them being an integral part of the profile of a teacher.

The result of this process enabled me to prove the importance and relevance of including a strong physical education program for preschool and school age children in the curriculum. It is through physical activity which includes games, that school aged children acquire a strong healthy overall development.

To conclude, I believe that physical education is a viable means of developing specific competencies, which are not limited to just one specific area but which can be carried across the curriculum and into other aspects of a child's development as well as enriching the learning process of the student teacher.

Índice Geral

| | |
|---|-----|
| Agradecimentos | i |
| Resumo | ii |
| Abstract..... | iii |
| Introdução..... | 1 |
| Capítulo 1. Educação Física na Educação Básica | 6 |
| 1.1. Finalidades da Educação Física na Infância | 6 |
| 1.2. A Importância da Educação Física no Desenvolvimento Equilibrado da Criança .. | 10 |
| 1.3. Atividades Físicas na Escola..... | 12 |
| 1.4. As Atividades Físicas Curriculares na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º CEB | 17 |
| Capítulo 2. O Jogo..... | 23 |
| 2.1. Categorização do Jogo na Infância | 23 |
| 2.2. O Jogo no Desenvolvimento Integral da Criança | 28 |
| 2.2.1. Domínio Psicomotor | 28 |
| 2.2.2. Domínio Cognitivo..... | 32 |
| 2.2.3. Domínio Sócio Afetivo | 34 |
| 2.3. O Jogo Pedagógico | 36 |
| 2.3.1. Características do Jogo e suas Potencialidades na Educação Básica | 38 |
| 2.3.2. Jogo Tradicional Infantil: das Práticas Físicas do Recreio à EF | 42 |
| Capítulo 3. Formar o Educador de Infância/Professor do 1º Ciclo | 47 |
| 3.1. Construir a Profissão em Prol de um Perfil | 48 |
| 3.2. Criar Competências para o Desenvolvimento Profissional | 52 |
| 3.3. Componentes do Processo Educativo/ Intencionalidade Educativa | 58 |
| 3.3.1. Observação | 58 |
| 3.3.2. Planificar para facilitar | 61 |
| 3.3.3. Intervenção – Reflexão..... | 64 |
| 3.3.4. Avaliação | 66 |
| 3.4. A Monodocência na Educação Pré-Escolar e 1º CEB | 71 |
| 3.5. A coadjuvação da EF Especialista na Educação Pré-Escolar e 1.º CEB | 73 |
| Capítulo 4. O Nosso Estágio | 76 |
| 4.1. Introdução | 76 |

| | | |
|--------|--|-----|
| 4.2. | Estágio no Pré-Escolar – Infantário de Ponta Delgada da EBI Canto da Maia | 78 |
| 4.2.1. | Caracterização do Meio Envolverte | 78 |
| 4.2.2. | Caracterização do Infantário de Ponta Delgada | 80 |
| 4.2.3. | Caracterização da Sala | 81 |
| 4.2.4. | Rotinas do Grupo de Crianças | 82 |
| 4.2.5. | Caracterização do Grupo de Crianças | 83 |
| 4.3. | A Nossa Intervenção em Práticas Físicas Curriculares | 85 |
| 4.3.1. | Atividades Desenvolvidas na Intervenção Pedagógica da Educação Pré-Escolar | 86 |
| 4.4. | Descrição, Análise e Reflexão da Atividade nos Jogos Implementados | 88 |
| 4.4.1 | “Jogo dos Bilros” | 88 |
| 4.4.2. | “Jogo dos Ecopontos” | 91 |
| 4.4.3. | “Jogo das Cadeiras” | 93 |
| 4.4.4. | Conclusões | 95 |
| 4.5. | Estágio no Ensino do 1.º CEB – EB1/JI de São Roque II na EBI Roberto Ivens.... | 97 |
| 4.5.1. | Caracterização do Meio Envolverte | 97 |
| 4.5.2. | Caracterização da EB1/JI de São Roque II..... | 98 |
| 4.5.3. | Caracterização da Sala e Rotinas | 98 |
| 4.5.4. | Caracterização da Turma | 99 |
| 4.6. | Atividades Desenvolvidas na Intervenção Pedagógica do 1.º CEB | 101 |
| 4.7. | Descrição, Análise e Reflexão da Atividade nos Jogos Implementados | 104 |
| 4.7.1. | “Jogo da Macaca” | 104 |
| 4.7.2. | “Jogo do Galo” | 106 |
| 4.7.3. | “Jogo da Apanhada” | 108 |
| 4.7.4. | Conclusões..... | 110 |
| | Considerações Finais | 112 |
| | Referências Bibliográficas..... | 115 |
| | ANEXOS | 121 |

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Dimensões do Crescimento, Maturação e Desenvolvimento

Figura 2 – Fatores que reforçam as atividades físicas

Figura 3 – Fatores que reforçam as atividades físicas (interdisciplinaridade)

Figura 4 – Fases de Elaboração da Planificação das Aulas para Monteiro

Figura 5 – Caracterização das Crianças do Grupo do Pré-Escolar, segundo Sexo e Idade

Figura 6 – Disposição no “jogo dos bilros”

Figura 7 – Disposição no “jogo dos ecopontos”

Figura 8 – Disposição no “jogo das cadeiras”

Figura 9 - Disposição no “jogo da macaca”

Figura 10 – Disposição no “jogo do galo”

Figura 11 - Disposição no “jogo da apanhada”

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Finalidades da EEFM (Currículo Nacional do Ensino Básico)

Quadro 2 – Atividades Físicas/Atividades Desportivas

Quadro 3 – Classificação do Jogo para Piaget

Quadro 4 – Classificação do Jogo para Caillois

Quadro 5 – Classificação do Jogo Infantil para Condessa e Fialho

Quadro 6 – Categorização das Atividades de Jogo, segundo várias perspetivas

Quadro 7 – Atividades de Jogo selecionadas no Pré-Escolar, segundo a análise de competências e o domínio de desenvolvimento

Quadro 8 – Horário semanal do grupo/turma

Quadro 9 – Características do grupo de crianças

Quadro 10 – Categorização das Atividades de Jogo, segundo várias perspetivas

Quadro 11 – Atividades de Jogo selecionadas no 1.º Ciclo, segundo a análise de competências e o domínio de desenvolvimento

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Atividades elaboradas na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo

Anexo 2- Listas de Verificação das atividades desenvolvidas no estágio referente à Educação Pré-escolar

Anexo 3- Documentos relevantes

LISTA DE ABERVIATURAS

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CNEB – Currículo Nacional do Ensino Básico

EB – Ensino Básico

EEFM - Expressão e Educação Físico Motora

EF – Educação Física

EM – Expressão Motora

ME – Ministério da Educação

OCEPE – Orientações Curriculares da Educação Pré-escolar

PAA – Plano Anual de Atividades

PCE – Projeto Curricular de Escola

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PCT – Projeto Curricular de turma

PEE – Projeto Educativo de Escola

PES I – Prática Educativa Supervisionada I

PES II - Prática Educativa Supervisionada II

Introdução

A atribuição do grau de mestre é definida pelo Decreto-Lei n.º43/2007 de 22 de fevereiro. Segundo o Art.º 17º, do já referido decreto-lei, é atribuído o grau de mestre a quem obtenha o número de créditos fixado para o ciclo de estudos do mestrado, através das condições, que de seguida se enunciam, a) aprovação em todas as unidades curriculares que integram o plano de estudos do curso de mestrado; e, b) a aprovação no ato de defesa pública do relatório da unidade curricular relativa à prática de ensino supervisionada.

É neste contexto que surge o presente relatório de estágio, elaborado no âmbito das unidades curriculares de Prática Supervisionada I e II, e efetivado nos estabelecimentos de ensino, Infantário de Ponta Delgada e EB/JI de São Roque II respetivamente. O primeiro estabelecimento referido diz respeito ao estágio desenvolvido no âmbito da educação pré-escolar na sala dos 3/4 anos, e o segundo ao estágio desenvolvido no 1º Ciclo do ensino básico na turma do 3º ano, ambos objeto de estudo do trabalho realizado.

Segundo o regulamento do mestrado da Universidade dos Açores, entende-se por estágio “a integração em ambiente de trabalho efetivo numa área de aplicação dos conhecimentos desenvolvidos ao longo do mestrado, susceptível de demonstrar capacidade para aplicar conhecimentos específicos e para inovar na sua aplicação em contexto de trabalho” (alínea i, do Art. 2º). Foi neste pressuposto que sustentamos todo o percurso realizado, havendo agora a necessidade de tornar explícito o trabalho desenvolvido, mediante uma ponte que liga o que é perspetivado na teoria, com o que foi feito na prática.

Numa primeira fase, realizamos uma pesquisa aprofundada sobre a temática, subordinada ao tema: As potencialidades do Jogo Infantil no Desenvolvimento da Criança - Uma Abordagem a Práticas da Educação Física na Educação Básica.

Assim sendo, os estágios mencionados tiveram ainda como sustento o desenvolvimento de um projeto de investigação no âmbito da área de Educação Físico-Motora, concretamente na abordagem do jogo infantil enquanto promotor do desenvolvimento integral e harmonioso das crianças.

As questões que se prenderam com a escolha deste tema assumem diferentes vertentes, por um lado, o papel de relevo do jogo no desenvolvimento das atividades

físicas curriculares na educação pré-escolar e no 1.º ciclo, por outro, as questões de ordem motivacional, entenda-se o interesse e a preferência pessoal do formando na área/disciplina de Educação Físico-Motora. Tenhamos ainda em conta a importância dos educadores/professores, em fase de formação inicial, se desenvolverem no sentido de adquirirem competências fundamentais para aquisição de saberes indispensáveis ao nosso público-alvo, alunos da educação básica: as crianças em idade pré-escolar e 1.º ciclo.

No desenvolvimento do nosso estudo, com a investigação-ação pretendíamos inculcar nas crianças hábitos, atitudes e valores relativos às práticas das atividades físicas curriculares, através do jogo infantil, mais precisamente do jogo tradicional. Rojo (1991,60) cit. Ángel (1996, p. 23) descreve a investigação-ação como “modelo de investigación dentro del paradigma cualitativo que observa y estudia, reflexiva y participativamente, una situación social para mejorarla.”

Ambicionávamos ainda que as crianças assimilassem aspetos tradicionais da cultura regional, e que os importassem para as suas brincadeiras quer em contexto escolar quer em contexto não escolar. Foram ainda preocupações permanentes, o respeito pelas diversas fases de um trabalho desta natureza, bem como concedida especial atenção ao contexto do(s) estágio(s), sobretudo às características do grupo e às suas necessidades, constituindo este trabalho por isso, um trabalho de carácter flexível, ajustado e reflexivo.

Tenhamos presente que “Para transmitir o património da Cultura do Brincar à criança é preciso conhecer, compreender, e explicar e valorizá-lo através da análise da capacidade de sentir, imaginar, comunicar, movimentar e interagir – recorrendo a comportamentos lúdicos que podem apelar a uma ou várias formas de expressão: motora, musical, dramática, plástica” (Condessa et al, 2009, p. 178). Esta foi umas das premissas valorizadas ao longo de todo o trabalho desenvolvido, até porque era, também ambição deste estudo, alcançar os objetivos propostos mediante uma perspectiva transversal e interdisciplinar.

Traduzem-se como objetivos deste trabalho, os que de seguida se enunciam:

- ✓ promover o desenvolvimento das capacidades motoras das crianças;
- ✓ desenvolver a habilidade de utilização do movimento, como instrumento de comunicação e expressão;
- ✓ melhorar a realização das habilidades motoras nos diferentes tipos de atividades;

- ✓ promover a interação e cooperação em grupo;
- ✓ articular as diversas áreas de conteúdo numa perspetiva transversal/interdisciplinar e dinâmica;
- ✓ promover o desenvolvimento do educando, numa perspetiva interdisciplinar;
- ✓ favorecer a aquisição de atitudes, hábitos e comportamentos que contribuam para estilos de vida com qualidade;
- ✓ estimular o respeito pelas atividades e seus intervenientes;
- ✓ desenvolver atitudes favoráveis à atividade física;
- ✓ dar a conhecer o Património Cultural envolvente, através de jogos tradicionais;
- ✓ usufruir da Expressão Motora e Expressão e Educação Físico – Motora como um fim, para alcançar objetivos específicos e como meio de promover e facilitar a aprendizagem da criança nas diversas áreas do conhecimento.

Com vista ao alcance de todos os propósitos enunciados, bem como ao alcance dos objetivos propostos, decidimos utilizar o método qualitativo de investigação, mais precisamente um trabalho de investigação-ação. Cohen e Manion (1994, p. 192) citados por Bell (2010, p. 20-21) definem investigação-ação numa perspetiva que se aproxima daquela que foi a base e serviu de orientação a este trabalho,

um procedimento essencialmente *in loco*, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata. Isto significa que o processo é constantemente controlado passo a passo (isto é, numa situação ideal), durante períodos variáveis, através de diversos mecanismos (questionários, diários, entrevistas e estudos de casos, por exemplo), de modo que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direcção, redefinições, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso.

A observação foi um dos processos valorizados ao longo deste trabalho, uma vez que dela advieram as informações e recolha de dados que permitiram mediar o mesmo. Consideremos ainda aqui duas fases, em primeiro lugar a observação de situações que permitissem planear toda a ação a desenvolver, e, em segundo lugar, os comportamentos resultantes dessa ação, que permitiram numa fase posterior a reflexão e avaliação de todo o processo educativo. Destaquemos aqui, numa perspetiva de clarificação e melhor compreensão da afirmação que acima de profere, as competências associadas aos educadores/professores presentes ao longo de todo este trajeto: observação, planificação, intervenção, avaliação e reflexão.

Estrutura-se o presente documento em duas grandes partes, uma teórica e outra prático-reflexiva. Na primeira parte, que inclui três primeiros capítulos do nosso trabalho, realçamos a literatura relativamente à Educação Física na Educação Básica, ao Jogo, e ainda, à Formação do Educador de Infância/Professor do 1º Ciclo. Segue-se a segunda parte, que intitulamos O Nosso Estágio, onde se incluem o quarto e último capítulo que contempla o estágio pedagógico, assim como, a parte investigativa referente à intervenção/ação/reflexão. É, ainda neste momento, concedido um espaço privilegiado para serem feitas considerações finais relativas ao estudo que acima se enuncia.



Parte I

Capítulo 1. Educação Física na Educação Básica

1.1. Finalidades da Educação Física na Infância

A Expressão Motora (EM) na Educação Pré-Escolar e a Educação e Expressão Física e Motora (EEFM) no 1.º Ciclo do Ensino Básico são as designações mais comuns da Educação Física (EF), que se assume como uma ciência que visa desenvolver, de modo integral e harmónico o ser humano, relativamente aos domínios motor, cognitivo e sócio afetivo.

Como refere Pereira (2005, p. 10), a EF tem como objetivo de estudo “ (...) a motricidade humana integrada no conjunto da vida social. Ao ter objeto próprio de estudo, esta ciência é autónoma, pluridisciplinar e integrativa. A integridade é dada pela síntese de conhecimentos pertencentes aos domínios que a estudam.”

O contributo da EF na fase inicial da formação do indivíduo, neste caso das crianças, é cada vez maior. Apresentando-se como parte integrante do sistema educativo, esta área disciplinar oferece a possibilidade de compreensão de processos humanos, como os processos biológicos, pedagógicos, psicológicos que caracterizam o desenvolvimento da pessoa.

Segundo Condessa (2009, p. 42),

Na educação física, a esfera de prática apropriada ao desenvolvimento dos vários domínios de aprendizagem (psicomotores, cognitivos, sócio-afectivos) é vulgarmente complexa e dinâmica. Contempla em si actividades de natureza de prática motora, através de tarefas que possibilitam o desenvolvimento de variados domínios de actividades ritmo-expressiva e comunicativa, lúdica, vertiginosa e desportiva e que pressupõem uma diversificação dos recursos físicos e das situações de aprendizagem planeadas em função das competências seleccionadas.

Para Ribeiro (1999, p. 55), é de extrema importância que “ O desenvolvimento global e contínuo do educando surja como a finalidade essencial da educação, pelo que a aprendizagem escolar – na sua estrutura, conteúdo, e sequência – deve estar condicionada àquele, não só contrariando mas sobretudo promovendo este desenvolvimento.”

Neste sentido, o papel da EEFM na escola é o de oferecer experiências variadas, de tal forma, que todas as crianças devam dispor de condições e de espaços, para trabalharem com liberdade dentro das suas possibilidades e limites naturais.

Crum (1993), citado por Pacheco (2008, p. 7-8), realça que as aulas de EF devem contribuir para:

1. a competência dos alunos no desempenho das capacidades tecnomotoras (aprendizagem tecnomotora);
2. a competência dos alunos no tratamento de problemas socio motores e no desempenho de capacidades socio motoras (aprendizagem socio motora);
3. o aumento do conhecimento e capacidade de reflexão dos alunos, necessários para dominar os problemas surgidos em contextos desportivos, que são governados por regras, alteráveis e em alteração (aprendizagem cognitiva e reflexiva);
4. o desenvolvimento de laços afetivos positivos com o exercício, o jogo, o desporto e a dança (aprendizagem afetiva);
5. um enriquecimento da vida escolar aqui e agora pelo oferecimento de oportunidades para a alegria lúdica e para o esforço e a excitação desportivos.

São vários os estudos que demonstram a dispersão de opiniões dos professores sobre as finalidades da disciplina de EF. Esta dispersão de opiniões deve-se, essencialmente, a “ (...) influências familiares, percurso escolar, formação superior e o ensino (...) ” (Pacheco, 2008, p. 8).

Pereira (2005, p. 23) refere alguns “elementos de referência” que visam estruturar as atividades físicas:

- o desenvolvimento físico e harmonioso;
- o desenvolvimento das qualidades, dos hábitos e das habilidades motoras características para diferentes tipos de trabalho, com vista ao aumento do rendimento e melhoria do padrão de vida;
- o desenvolvimento do conhecimento e da tecnologia que diz respeito à prática independente dos exercícios físicos através da melhoria da avaliação, da auto direção e da organização.

O mesmo autor menciona ainda, a importância fundamental da EF no desenvolvimento intelectual dos praticantes, referindo algumas “influências intelectuais” (idem) direcionadas a três planos da ação humana: o plano moral, o plano estético, o plano técnico-profissional.

Pacheco (2008, p. 8), de forma mais detalhada, no que diz respeito ao nível contextual, indica que,

As finalidades da EF enunciadas no quadro do Sistema Educativo Português revelam um conjunto muito vasto, das quais destacamos: a aptidão física, a saúde, a recreação e lazer, a educação desportiva, os efeitos educativos gerais, o desenvolvimento de capacidades, as aprendizagens específicas, a catarse e a vinculação às atividades físicas e desportivas.

O educador/professor quando leciona a EM e EEFM assume um papel basilar na formação dos seus educandos, inculcando o gosto pela prática das atividades físicas, de forma a prolongá-lo ao longo da vida. Desta forma, ajuda os educandos a descobrirem a pluralidade e riqueza dos movimentos que o seu corpo lhes possibilita.

De acordo com Pereira (2005, p. 13), a EF “ (...) requer permanentemente atividade física e intelectual. Não se pratica a educação física, mas sim os exercícios físicos. A primeira sendo uma forma pela qual se pratica a segunda. Esta atividade motora tem carácter fundamental e obedece a certas leis, normas e preceitos metodológicos.”

O professor de EF, atualmente, é inserido em contextos culturais diversificados, repletos de representações sobre o mundo, o corpo e a escola. Uma prática transformadora só será possível através da compreensão do universo de significados existentes numa escola.

Neste sentido, Condessa (2009, p. 37) afirma que,

Actualmente deparamo-nos com um conjunto de circunstâncias de vida que induz à literacia física e emocional, à incapacidade de relacionamento e à agressividade crescente entre as crianças, o que prejudica o desenvolvimento das suas capacidades e aptidões para a prática de qualquer atividade física, sociocultural, artística e desportiva. Assim sendo realçamos, que a escola, enquanto instituição por onde passam obrigatoriamente todas as crianças, terá um papel cada vez mais decisivo na educação infanto-juvenil.

A Carta Internacional da Educação Física e do Desporto da UNESCO (1978), no artigo 2º, torna clara a importância da educação física e do desporto no sistema global da educação, mencionando que,

2.1 A educação física e o desporto, elementos essenciais da educação e da cultura, devem desenvolver as aptidões, a vontade e o auto controlo das pessoas humanas e contribuir para a sua inserção social.

2.2 Ao nível individual, a educação física e o desporto contribuem para a preservação e a melhoria da saúde, para uma sã ocupação dos tempos livres e permitem às pessoas resistir melhor aos contratempos da vida moderna. Ao nível social,

enriquecem as relações sociais e desenvolvem o desportivismo (“fair play”), indispensável à vida social, para além do próprio desporto.

2.3 Qualquer sistema global de educação deve reservar para a educação física e o desporto o lugar e a importância necessários ao estabelecimento do equilíbrio e reforço das relações entre as atividades físicas e os outros elementos de educação.

Pacheco (2008) refere a necessidade de encontrar um consenso entre os professores de EF, sendo que, os programas nacionais, desta área curricular, definem as finalidades da mesma, as quais representam as grandes metas a atingir em cada ciclo de escolaridade.

O Currículo Nacional do Ensino Básico (2011, p. 219) apresenta um conjunto de finalidades da disciplina de EF que visam garantir a “orientação, equilíbrio e interdependência, quer dentro dos diversos anos, quer dentro de cada ano e ciclo de escolaridade.”

| Finalidades da EEFM (Currículo Nacional do Ensino Básico) |
|--|
| <p>Na perspetiva da melhoria de qualidade de vida, da saúde e do bem-estar:</p> <ul style="list-style-type: none">• Melhorar a aptidão física elevando as capacidades físicas de modo harmonioso e adequado às necessidades de desenvolvimento do aluno;• Promover a aprendizagem dos conhecimentos relativos aos processos de elevação e manutenção das capacidades físicas;• Assegurar a aprendizagem de um conjunto de matérias representativas das diferentes atividades físicas, promovendo o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno, através da prática de:<ul style="list-style-type: none">- As atividades físicas e desportivas nas suas dimensões técnica, tática, regulamentar e organizativa;- As atividades físicas expressivas (danças), nas suas dimensões técnica, de composição e interpretação;- As atividades físicas de exploração da Natureza, nas suas dimensões técnica, organizativa e ecológica;<ul style="list-style-type: none">- Jogos tradicionais e populares.• Promover o gosto pela prática regular das atividades físicas e aprofundar a compreensão da sua importância como fatores de saúde e componentes da cultura, na dimensão individual e social.• Promover a formação de hábitos, atitudes e conhecimentos relativos à interpretação e participação nas estruturas sociais no seio das quais se desenvolvem as atividades físicas, valorizando:<ul style="list-style-type: none">- A iniciativa e a responsabilidade pessoal, a cooperação e solidariedade;- A ética desportiva;- A higiene e a segurança pessoal e coletiva;- A consciência cívica na preservação das condições de realização das atividades físicas, em especial a qualidade do ambiente. |

Quadro 1- Finalidades da EEFM (Currículo Nacional do Ensino Básico)

1.2. A Importância da Educação Física no Desenvolvimento Equilibrado da Criança

As escolas do Ensino Básico são instituições educativas que visam fomentar o desenvolvimento harmonioso e integral das crianças. Deste modo, devem promover atitudes, hábitos e valores nas crianças, através de atividades físicas curriculares e não curriculares. Como é sabido, a EF assume um papel fundamental no desenvolvimento físico e mental da criança e proporciona o desenvolvimento de competências psicomotoras, sócio afetivas e cognitivas, pois, através da prática de atividades ecléticas, a criança identifica as suas potencialidades e aptidões.

Tanto as Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar (OCEPE), que orientam a ação pedagógica do educador, como o Programa do 1º CEB, que orienta ação pedagógica do professor, visam a prática curricular direcionada para o desenvolvimento integral das crianças, através das práticas físicas e motoras que permitem um desenvolvimento significativo, equilibrado, multidimensional e interdisciplinar. Sendo este também um dos objetivos enunciados na Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) Art. 7º c), citando, “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, detectando e estimulando aptidões nesses domínios.”

Segundo Condessa (2009, p. 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 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.

Desde cedo e progressivamente, a criança vai adquirindo a consciência do seu corpo e do mundo que a rodeia, neste sentido a EEFM, surge como meio de desenvolvimento integral da criança, onde cada uma das atividades oferece possibilidades à mesma de desenvolver competências transversais ao currículo e competências de outras áreas do saber. Surge também, como fim, onde cada atividade é uma matéria de ensino, que deve ser considerada e aprendida na sua especificidade.

Realçando a ideia anterior, atualmente, valoriza-se cada vez mais a EF no Ensino Básico, pelas potencialidades que esta apresenta no desenvolvimento da criança. Deste modo, importa realçar que os ambientes positivos e interativos potenciam na criança o seu desenvolvimento e aumento de conhecimentos, bem como, a formação de atitudes positivas relativamente às práticas físicas, atribuindo-lhes assim, significado e relevância.

As crianças desenvolvem competências em diferentes domínios (psicomotor, sócio afetivo, cognitivo), neste sentido, Gomes in *A Criança, A Escola e a Educação Física*, (1998, p. 38-39) afirma que o desenvolvimento da criança é pluridimensional, assente nos fatores de crescimento, maturação e desenvolvimento. A autora supracitada, por forma a clarificar a sua ideia apresenta o seguinte quadro,

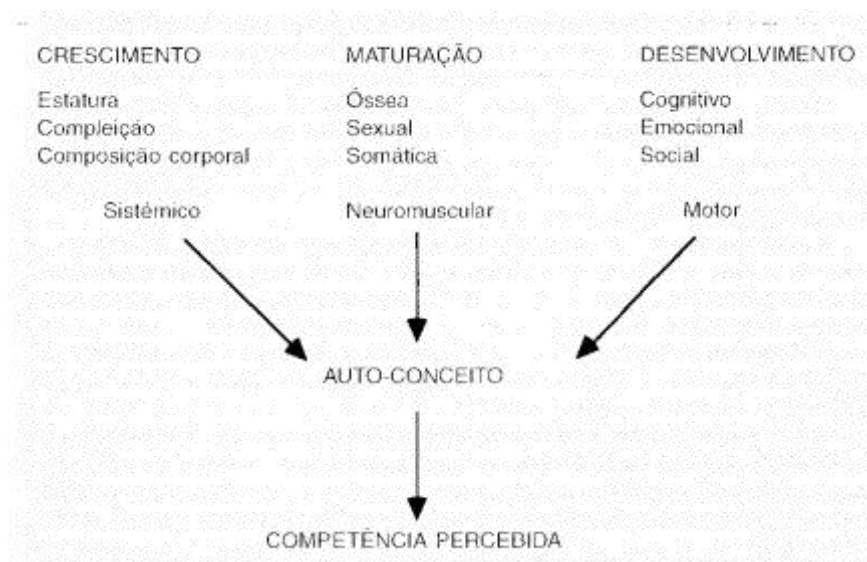


Figura 1- Dimensões do Crescimento, Maturação e Desenvolvimento (Gomes, 1998)

A eficiência dos programas da EF, caracterizados por atividade físicas curriculares, depende de um conjunto de aspetos condicionantes. Estes aspetos encontram-se relacionados com a organização e gestão do processo educativo, em que o processo de planificação da ação educativa deve respeitar as características de desenvolvimento de cada criança, relevando-se aí, especificamente, o domínio motor.

Neste sentido, o educador/professor, que leciona esta área do saber deve assumir uma postura baseada na perspetiva construtivista de desenvolvimento, respeitando e

orientando a sua prática, em consonância com as etapas de maturação, física e mental das crianças.

1.3. Atividades Físicas na Escola

A atividade física pode ser entendida como um conjunto de atividades muito diferenciadas e com diferentes níveis de execução (por exemplo, jogar futebol, passear a pé, saltar, correr etc.), produzidos pela interligação da estrutura locomotora com a perceptivo-cinética, das quais resulta um dispêndio suplementar de energia. Elas são sistematizadas e organizadas no sentido de aumentar e ampliar as experiências e as possibilidades das crianças.

Relativamente à importância da atividades físicas no desenvolvimento dos indivíduos, com vista a melhorar a qualidade de vida, Mota e Sallis (2002, p. 11), afirmam que “A actividade física (AF), como um dos comportamentos sobre o qual o indivíduo detém uma larga margem de controlo voluntário, é encarada como o produto de um padrão de comportamento.”

Ao recorrer a uma variedade de práticas físicas, realizadas com o objetivo de melhorar a aptidão física, as atividades físicas na Educação Básica visam promover a autonomia, a criatividade, a saúde e o bem-estar, proporcionar um equilíbrio psicológico e ocupar os tempos livres das crianças, abrangendo também, um trabalho realizado sobre o corpo a partir do movimento, ainda que a um nível básico, o início da prática de atividades desportivas.

Para Wiertsema (1999, p. 11), “A forma como agimos revela um pouco do que somos, pois exprime as nossas convicções, crenças e interesses. O corpo é o nosso instrumento, o nosso meio de expressão.”

A expressão corporal, caracterizada pelo movimento, representa uma importância significativa no desenvolvimento global da criança. O movimento, que consiste em qualquer deslocamento ou alteração do corpo, deve ser apresentado e organizado de modo a proporcionar à criança experiências motoras com sentido. O educador/professor surge assim, como um mediador destas experiências, pois cabe a ele fornecer materiais, formular estratégias e procedimentos, organizar espaços de ação, entre outras condições, para que a criança explore o seu corpo em relação ao espaço, aos amigos e a todos os objetos que a circunda.

Vayer e Trudelle (1999, p. 68) enfatizam a importância do corpo como meio de comunicação, mencionando que,

Nunca é demais repeti-lo: o desenvolvimento da sua pessoa pela criança é uma autoconstrução. Esta realiza-se num contexto que apresenta uma dupla face: a realidade do mundo material e a das pessoas. A acção é o princípio dinâmico de todo o conhecimento, mas é a sua inserção no mundo dos outros que lhe dá significado; o que quer dizer que o sujeito só pode conhecer e reconhecer-se através do desenvolvimento de intercâmbios com as outras pessoas.

Neste sentido, a qualidade dos intercâmbios efetuados, entre a criança e o mundo que a rodeia, definem a qualidade do seu desenvolvimento e aumentam-lhes as possibilidades de se aceitarem como pessoa, intervirem, motivarem-se e de serem agentes ativos na construção dos seus próprios conhecimentos. Desta forma, a linguagem do corpo e da ação, é o primeiro meio utilizado pela criança para compreender o outro e de se fazer compreender por ele.

A criança, pela sua espontaneidade e capacidade de retenção de informação, merece uma intervenção educativa direcionada para as suas necessidades, para os seus interesses e motivações. Importa diferenciar o ensino e atribuir-lhe significado.

Os movimentos estão presentes em todas as atividades humanas do nosso quotidiano, e são reforçados na educação em várias organizações, como na escola e nos clubes desportivos, através das práticas de lazer e de desporto. Na escola, através das atividades curriculares da EM da EEFM ou da EF, assim como através de atividades extracurriculares de dança, luta e de desporto, os movimentos são enfatizados, ou seja, existe um maior controle da sua prática em atividades formais, estruturando-se assim, os objetivos e as finalidades que se pretendem alcançar.

Segundo Wiertsema (1999, p. 11) “O movimento é vital para o ser humano. É fundamental mantermo-nos em movimento, pois sem ele adoecemos e morremos. Movimento é vida: é ele que nos permite o conhecimento e o contacto, connosco próprios, com os outros e com tudo o que nos rodeia.”

Na essência biológica do ser humano, o movimento é uma propriedade inerente aos seres vivos. Sujeito ao desenvolvimento da criança, o movimento é referenciado por vários investigadores, como componente importante no desenvolvimento cognitivo, psicomotor e sócio afetivo da mesma.

Onofre (1996), enfatiza a importância do movimento logo nos primeiros anos de vida, referindo que,

A criança é movimento nas suas relações com o meio e com os outros. Desde o seu nascimento procura circular, tactear, apalpar, sentir para pensar; o gesto motor fá-la descobrir-se a si e ao mundo. Enquanto não descobre e domina o seu esquema corporal e situa o seu espaço no ambiente que a rodeia, ela não se sentirá segura e confiante para encarar os outros e o espaço deles; portanto, não estará em condições de aprender o que os outros lhe transmitem e inclusivamente o que pretendem dela.

É nos primeiros anos de escolaridade que a criança inicia o processo de desenvolvimento integral. A aquisição de conhecimentos e experiências, em ou pelo movimento, resulta da consciencialização progressiva do seu corpo em ação, nas mais variadas situações de motricidade, ou seja, em movimentos espontâneos que expressam sensações e ideias ou em movimentos sequenciais programaticamente definidos.

A principal finalidade do processo de aprendizagem das atividades físicas deve-se ao trabalho conjunto entre o corpo e o movimento, pois estes dois fatores constituem o centro da ação didática da educação física no seu todo.

Deste modo, é fundamental saber que esta aprendizagem está condicionada pelas diferentes características das crianças, que por consequência praticam movimentos diferentes, portanto, o educador/professor deve valorizar os movimentos corporais de cada uma, e a partir deles implementar estratégias que levem à realização de outro tipo de movimentos nunca anteriormente realizados. Esta adaptação só será possível com a realização de um leque diversificado de atividades significativas e ecléticas, direcionadas sempre para a promoção de aprendizagens significativas através da identificação das necessidades e especificidades de cada criança.

Mesmo que por vezes não sejam perceptíveis, todos os movimentos voluntários têm por base um objetivo. As crianças desenvolvem com as suas experiências motoras as capacidades físicas e coordenativas e, por isso, conquistam habilidades cada vez mais complexas que, são alcançadas pelo progressivo controlo do movimento, para que no futuro a criança esteja preparada para iniciar uma prática física e desportiva mais exigente. Neste sentido, segundo o Department of Education & Science and the Central Office of Information, Londres (1972, p. 26), “O movimento é o principal meio de acção da criança na sua procura de conhecimentos e no seu desejo de experiência, e tem o poder de conduzir a sua energia turbulenta para actividades agradáveis e recompensantes.”

Estas fases de desenvolvimento, cada vez mais complexas, são fases de descoberta de emoções e motivações, nas quais a criança se expressa socialmente e que acarretam

um enorme sentido para ela pois, esta sente prazer nos seus movimentos, na descoberta do seu corpo e dos outros, nas suas ações mais ou menos espontâneas mas intencionais, comunicando e aprendendo nas atividades que realiza.

Vayer e Trudelle (1999, p. 71) referem a importância do movimento no desenvolvimento cognitivo da criança, afirmando que, “A ação, enquanto meio de se relacionar com o ambiente, possui, uma organização interna estreitamente ligada ao funcionamento do sistema nervoso, uma vez que há o sujeito, o que este faz e aquilo com que ou sobre o qual age.”

A capacidade da criança de produzir movimentos, que desenvolvam as suas habilidades preceptivo-motoras, proporciona-lhe um movimento expressivo, comunicativo e criativo. O educador/professor deve ser capaz de coordenar o espaço em que as atividades se realizam, de escolher os materiais essenciais à realização das atividades, para que as crianças desenvolvam as suas capacidades e competências. Só através da imaginação, experimentação, imitação e do jogo, a criança se desenvolve de forma integral.



Figura 2- Fatores que reforçam as atividades físicas

O jogo surge como um fator integrante de aprendizagens, pois permite à criança, através das brincadeiras e do lúdico, desenvolver “ (...) capacidades de resolução de problemas, o desenvolvimento da linguagem, relações espaciais, sequências temporais, relações estruturais, pensamento lógico, bem como conceitos matemáticos de medição,

comparação, dimensão, número; e conceitos científicos de gravidade, força, movimento, modificações da temperatura, relações causa-efeito.” (Peterson & Collins, 1998, p. 55)

Importa referir, que todos estes fatores não podem ser importantes sem as influências cognitivas, sócio afetivas e psicomotoras. Por outro lado, estas áreas recorrem a um conjunto de movimentos diferenciados, tais como: movimentos locomotores, movimentos manipulativos, movimentos de equilíbrio, movimentos criativos, todos eles responsáveis pela concretização das habilidades motoras básicas que as crianças são capazes de desenvolver.

Por outro lado, a evolução cognitiva da criança assenta num conjunto de aquisições realizadas em diferentes áreas do conhecimento, que por sua vez participam, de forma transversal e interdisciplinar, nos processos de aprendizagem, dando significado a esta área/disciplina curricular que é a Educação Física. Sendo assim, a interdisciplinaridade assume-se como um fator de desenvolvimento fundamental, que influencia a qualidade das atividades físicas em contexto escolar.

Segundo um dos fundamentos das OCEPE (1997, p. 14), o trabalho transversal permite “ – a construção articulada do saber – o que implica que as diferentes áreas a contemplar não deverão ser vistas como compartimentos estanques, mas abordadas de uma forma globalizante e integrada.”

Sendo assim, no nosso entender, apenas um desenvolvimento harmonioso e integrador permite dar sentido às atividades físicas na educação básica. Desta forma, só ao orientar a ação educativa, tendo em conta um carácter equilibrado e integrador de aprendizagens diversificadas, alcançamos um processo ensino-aprendizagem de maior qualidade e com um maior significado.



Figura 3- Fatores que reforçam as atividades físicas (interdisciplinaridade)

1.4. As Atividades Físicas Curriculares na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º CEB

As atividades físicas curriculares, no âmbito da Educação Básica, são uma componente de educação/ensino que obedecem a um horário, seguem orientações programáticas claras e têm um elevado potencial interdisciplinar. Elas objetivam o desenvolvimento integral da criança, nas dimensões psicomotora, socio afetiva e cognitiva.

Na Educação Pré-escolar, podemos verificar uma orientação curricular, que visa desenvolver na criança competências específicas e transversais às diferentes áreas de conhecimento.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto, Art. 3º, relativo à conceção e desenvolvimento do currículo, “Na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.” O educador assume assim, um papel basilar na concretização e desenvolvimento de aprendizagens,

orientando e gerindo a ação pedagógica de acordo com as características das crianças, das suas necessidades e especificidades.

A EM, integra-se nas Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar (OCEPE), na Área de Expressão e Comunicação, de entre os seus objetivos “ (...) diversificar as situações e experiências de aprendizagem, de modo a que a criança vá dominando e utilizando o seu corpo e contactando com diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si próprio na relação com os objectos.” (Ministério da Educação, 1997, p. 57)

É lícito então afirmar que, as atividades da EM possibilitam à criança sentir melhor o seu corpo e, progressivamente ir interiorizando a sua imagem corporal. Permitem, igualmente, que vá tomando consciência das condições essenciais para uma vida saudável, dimensão de uma educação para a saúde.

Neste sentido, o educador pode e deve promover atividades de EM que permitam o desenvolvimento de práticas integradas no âmbito das áreas das expressões, do conhecimento do mundo e da formação pessoal e social.

Sendo assim, o educador, segundo o Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto, Art. 3º, relativamente às atividades promotoras da integração curricular no âmbito da expressão motora,

- d) Promove, de forma integrada, diferentes tipos de expressão (plástica, musical, dramática e motora) inserindo-os nas várias experiências de aprendizagem curricular;
- f) Desenvolve actividades que permitam à criança produzir sons e ritmos com o corpo, a voz e instrumentos musicais ou outros e possibilita o desenvolvimento das capacidades de escuta, de análise e de apreciação musical;
- i) Organiza jogos, com regras progressivamente mais complexas, proporcionando o controlo motor na actividade lúdica, bem como a socialização pelo cumprimento das regras;
- j) Promove o desenvolvimento da motricidade global das crianças, tendo em conta diferentes formas de locomoção e possibilidades do corpo, da orientação no espaço, bem como da motricidade fina e ampla, permitindo à criança aprender a manipular objectos.

Como foi mencionado anteriormente, as OCEPE (1997) é o documento que orienta a ação pedagógica do educador. Elaborando uma análise crítica e reflexiva deste

documento, nomeadamente aos objetivos apresentados, relativos ao desenvolvimento curricular da EEFM, podemos sintetizar que as atividades, neste âmbito, devem ter como finalidade educativa, que o aluno:

- ✓ Aprenda a utilizar, a dominar e a sentir melhor o seu corpo;
- ✓ Tome consciência das diferentes partes do corpo, das suas possibilidades e limitações, aumentando o conhecimento sobre o esquema corporal e a tomada de consciência do seu corpo em relação ao espaço;
- ✓ Adquirir a noção de relações espaciais;
- ✓ Controle os seus movimentos e ritmos, através da manipulação do corpo e dos objetos;
- ✓ Desenvolva e aperfeiçoe o controlo motor;
- ✓ Aprenda a manipular diferentes objetos, consoante os objetivos da atividade;
- ✓ Produza sons e ritmos com o corpo;
- ✓ Expresse criatividade através do movimento;
- ✓ Desenvolva as habilidades motoras básicas;
- ✓ Coordene, manipule e controle o próprio corpo na execução das tarefas de expressão motora.

No âmbito do 1º CEB, as atividades físicas curriculares, obedecem a uma orientação programática bem delineada que tem, mais uma vez, como objetivo primordial o desenvolvimento integral da criança.

No Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico, podemos verificar um conjunto de princípios que regem a orientação programática da disciplina de EEFM, um deles enfatiza a importância do desenvolvimento equilibrado e coerente, aos níveis físico, cognitivo e social da criança, valorizando a importância das atividades físicas neste contexto. Desta forma, “ (...) a actividade física educativa oferece aos alunos experiências concretas, necessárias às abstrações e operações cognitivas inscritas nos Programas de outras Áreas, preparando os alunos para a sua abordagem ou aplicação. Estas evidências justificam a importância crucial desta área, no 1º Ciclo, como componente inalienável da educação.” (Ministério da Educação, 2004, p. 34)

Como podemos verificar na afirmação anteriormente feita, é atribuída a esta área curricular um carácter transversal, na medida em que as atividades propostas devem, e podem, promover capacidades e desenvolver competências referentes a outras áreas curriculares. Neste sentido, o professor deverá ser um agente atento ao percurso dos

seus alunos, proporcionando, progressivamente, momentos em que se organizem diferentes situações de aprendizagem e que se verbalizem experiências, encorajando as crianças para a realização de novas atividades, e dando-lhes sempre espaço para encontrarem a melhor forma de se expressarem. Para Matos e Graça (1992, p. 22),

À disciplina de EF é reconhecido um papel privilegiado e insubstituível na realização desse objectivo superior, já que muitas crianças não terão, na sua vida, mais nenhuma experiência de actividade física organizada e regular além da proporcionada pela aula de EF. A criação de um clima de trabalho que dê sentido ao esforço e prazer à superação desenvolverá nos alunos uma atitude positiva face à actividade. A aliança harmoniosa das componentes cognitivas, afectivas e operatórias, do saber, do querer e do ser capaz são, quanto a nós, as bases em que se edificam a adesão de um estilo de vida activo.

Posicionando-nos relativamente à importância da EEFM no 1º CEB, importa-nos referenciar as áreas específicas de intervenção pedagógica relativas à disciplina curricular. Neste âmbito, o Programa do 1º CEB (2004) divide estas áreas específicas por blocos de intervenção pelos anos de escolaridade (do 1º ao 4º ano). Esta divisão permite uma progressiva adequação do programa, respeitando o desenvolvimento harmonioso e integral de cada criança.

São áreas de intervenção ou atividades físicas curriculares: Perícia e Manipulação; Deslocamentos e Equilíbrios; Ginástica; Jogos; Patinagem; Atividades rítmicas e expressivas; Percursos na Natureza; Natação. Cabe ao professor que leciona EEFM, verificar o nível de desenvolvimento físico e mental de cada criança, e a partir desta análise, formular planos de intervenção, de acordo com as especificidades e necessidades de cada uma.

Maria e Nunes (2007, p. 5-6) afirmam que, de forma a articular o jogo, o movimento e o corpo, estas áreas de intervenção se inserem em duas dimensões fundamentais a desenvolver: As Atividades Físicas e as Atividades Desportivas. Vejamos, numa perspetiva de clarificação, a figura que abaixo se apresenta, ilustrativa do trabalho a realizar nestas duas dimensões.

| ÁREA | MATÉRIAS | ANO DE ESCOLARIDADE | | | |
|-------------------------|---|---------------------|--------|--------|--------|
| | | 1º ano | 2º ano | 3º ano | 4º ano |
| ACTIVIDADES FÍSICAS | 1- Exploração da Natureza Descoberta do meio ambiente, através da sua exploração. | | | | |
| | 2- Deslocamento e Equilíbrio Manutenção de uma postura que permita a realização continuada de novas actividades. | | | | |
| | 3- Rítmicas e Expressivas Realização de movimentos locomotores, posturais e criativos, através da expressão corporal. | | | | |
| | 4- Jogos Abordagem de práticas lúdico-motoras associadas à cultura popular. | | | | |
| | 5- Com implementos/instrumentos Relacionamento específico e intencional entre o praticante e os objectos. | | | | |
| | 6- Oposição e Luta Domínio de comportamentos de oposição e confronto corporal. | | | | |
| ACTIVIDADES DESPORTIVAS | 1- Jogos Pré-desportivos Aquisição de competências que permitam a facilitação da aprendizagem dos jogos desportivos. | | | | |
| | 2- Andebol Desenvolvimento de acções motoras e aquisição de habilidades específicas às acções técnico-tácticas. | | | | |
| | 3- Basquetebol Desenvolvimento de acções motoras e aquisição de habilidades específicas às acções técnico-tácticas | | | | |
| | 4- Futebol | | | | |

Quadro 2- Atividades Físicas/Atividades Desportivas

Como podemos observar no quadro anterior, os autores supracitados, dividem as áreas de intervenção específica da disciplina de EF, em congruência com os anos de escolaridade. As Atividades Físicas, incluídas numa vasta variedade de atividades corporais, realizadas com o objetivo de melhorar a condição física, promover a saúde e o bem-estar, também incluem as atividades desportivas.

(...) podem ser entendidas como o conjunto de actividades muito diferenciadas e com níveis diferentes de execução (por exemplo, jogar futebol, passear a pé, fazer jardinagem, etc.), produzidas pela interligação da estrutura locomotora com a perceptivo-cinética, das quais resulta dispêndio suplementar de energia, e sistematizadas no sentido de ampliar as experiências e possibilidades de realização do aluno. Para além da variedade de actividades corporais, realizadas com o objectivo de melhorar a condição física, promover a saúde e o bem-estar, proporcionar equilíbrio psicológico e ocupar os tempos livres, estas também abrangem a actividade desportiva (Maria & Nunes, 2007, p. 5).

Enquanto as Atividades Desportivas:

(...) constituem-se como uma parte da atividade física e, para além da realização do exercício físico, decorrem em ambiente competitivo, regendo-se por normas e regras específicas e universais com um maior grau de exigência. Fundamentam-se na perspectiva do confronto com um elemento definido: a distância, o tempo, o adversário, ou contra si próprio (Maria & Nunes, 2007, p. 6).

Em jeito de conclusão, devemos afirmar que o educador/professor que leciona a EM/ EEFM deve inculcar nos seus alunos o gosto pela prática das atividades físicas e/ou desportivas curriculares, de modo a proporcionar prazer na prática de diferentes atividades, e assim, fomentar a satisfação pessoal.

Sendo assim, Gomes (1998, p. 38), afirma que, “É sabido que a Escola e a educação física curricular não respondem, só eles, a todos os motivos e pressupostos da educação e da formação. Mas é apenas nesta mesma Escola que algumas crianças encontram a única oportunidade de se confrontarem com a atividade física organizada.”

As Atividades Físicas Curriculares permitem a formação integral e harmoniosa da criança, que passa por uma consciência de hábitos, atitudes e uma certa sensibilidade do mundo que a rodeia, bem como, pela necessidade precoce de iniciar este processo. Deste modo, o aperfeiçoamento das habilidades técnicas e motoras de cada criança está diretamente ligado à sua expressão corporal, aos movimentos que efetua e aos jogos que pratica.

Capítulo 2. O Jogo

2.1. Categorização do Jogo na Infância

As perspectivas do jogo e a sua valorização que desencadeiam aprendizagens nos sistemas educativos sofreram várias alterações ao longo dos tempos. A par destas foram também alteradas as categorizações feitas ao jogo. Assim sendo, importa-nos agora referir algumas perspectivas de categorização do jogo, referentes à psicologia, sociologia e cultura apresentada por conceituados estudiosos neste domínio e apresentar uma última abordagem de ordem cultural, aplicada na nossa região.

Jean Piaget (1975), na área da psicologia, fundamentado essencialmente nas teorias de categorização do jogo de Stern e posteriormente de Buhler, apresenta três tipos de estruturas que caracterizam o jogo no período de infância. O autor supracitado refere na sua categorização três tipos de jogos: os “jogos de exercício”, “os jogos simbólicos” e os “jogos de regras”.

Numa primeira fase do desenvolvimento da criança, Piaget caracteriza os exercícios que a criança efetua em fase pré-verbal, como sendo desprovidos de qualquer finalidade que vise a estruturação de condutas mentais. Para o autor, estes comportamentos aproximam-se das condutas animais¹, no qual o objetivo dos movimentos é reter o puro prazer de efetuá-los. Ou seja, “ (...) a criança fá-lo por mero divertimento e não por necessidade, ou para aprender uma nova conduta” (ibidem, p.144).

A segunda caracterização feita pelo autor, caracterizada pela evolução do estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra, são os “jogos simbólicos”. O autor supradito, refere que nos jogos simbólicos o símbolo que a criança elabora mentalmente implica a representação de um objeto ausente, “ (...) visto ser comparação entre um elemento dado e um elemento imaginado, e uma representação fictícia (...)” (ibidem, p. 146). A criança vive uma “ficção” entre o símbolo que elabora mentalmente e uma situação ou objeto real. No entanto, o autor refere que o símbolo promove as atividades sensório motoras, subordinando-se às próprias, “A maioria dos jogos simbólicos, salvo

¹ No entanto o autor enfatiza a diferença na origem destas condutas. No caso do animal ele efetua os movimentos por “ordem reflexa ou instintiva”, enquanto que na criança os movimentos dão-se por ordem sensório motora, podendo envolver “funções superiores” como o interesse e o questionamento. (Piaget, 1975, p. 146)

as construções de pura imaginação, ativa os movimentos e atos complexos.” (ibidem, p. 147).

Sendo assim, a construção e organização dos símbolos, promovem aquilo que Piaget chama de “regras”, “jogos de regras”. Estes jogos sobrepõem-se aos símbolos e representam relações sociais e interindividuais. As regras dos jogos são geralmente definidas pelo grupo. O autor afirma que os jogos de regras incluem a classificação anterior, “ (...) o jogo com regras pode ter o mesmo conteúdo dos jogos precedentes: exercício sensório-motor como o jogo com bolas de grude ou imaginação simbólica, como nas adivinhações e charadas.” (ibidem, p. 148). Neste caso, o autor refere que as regras surgem com as interações sociais da criança, ou seja, “ (...) o indivíduo só se impõe regras por analogia com as que recebeu.” Assim, conclui que as regras espontâneas nunca foram observadas em crianças isoladas socialmente.

Pudemos então verificar que as categorias do jogo para Jean Piaget, Exercício, Símbolo e Regra, caracterizam as três classes dos jogos, baseadas na evolução das estruturas da criança, na noção do símbolo e no sentido da expressão das suas ações. No quadro seguinte podemos visualizar algumas características da classificação do jogo de Piaget.

| Classificação do Jogo para Jean Piaget (1975) (Ponto de vista das estruturas mentais) | | |
|---|---|---|
| Jogo de Exercício | Jogo Simbólico | Jogo de Regras |
| <ul style="list-style-type: none"> • É o primeiro a aparecer na criança numa fase pré-verbal; • Não apresenta qualquer técnica particular; • Tem como finalidade o próprio prazer do funcionamento; • Não altera as estruturas existentes, daí não passa por aprender uma nova conduta; • Caracteriza-se especialmente por condutas animais. | <ul style="list-style-type: none"> • Surge na criança a partir dos dois anos; • A criança elabora uma representação de um objeto ausente; • A maioria dos jogos são sensório motores. • Caracterizados pela ficção mental; • Possibilitam a interiorização e imitação. | <ul style="list-style-type: none"> • O jogo de regras supõe as relações sociais e interindividuais; • As regras são impostas pelo grupo (geralmente); • Implica um sentido de regularidade; • Resulta da organização coletiva das atividades lúdicas. |

Quadro 3- Classificação do Jogo para Piaget (1975)

Roger Caillois (1990), na área da sociologia, foi outro investigador que propôs uma categorização do jogo baseada na socialização. Para este autor os jogos surgem como uma fonte da Sociologia e permitem compreender a estrutura quotidiana e as práticas das pessoas que constituem uma sociedade.

Segundo Caillois (1990, p. 29-30), o jogo é uma atividade definida pelos seguintes critérios:

1. Liberdade: se o praticante fosse obrigado a praticar o jogo, este perderia de seguida a sua natureza de diversão atraente e alegre;
2. Delimitação: o tempo e o espaço são delimitados de forma rigorosa, previamente estabelecida;
3. Incerteza: Pois no desenrolar do jogo não se pode prever a ação nem o resultado final, pois obrigatoriamente dá-se ao jogador uma certa liberdade na necessidade de inventar;
4. Improdutividade: pois não gera bens, nem riquezas nem elementos e, salvo alteração das propriedades no interior do grupo de jogadores, chega-se a uma situação idêntica à do início da partida.
5. Regulamentação: sujeita a alterações que suspendam as leis normais e que instaurem momentaneamente uma “legislação” nova, a única que conta;
6. Fictício: debruça-se conscientemente sobre uma realidade ou irrealidade em relação à vida normal.

Deste modo, Caillois (1990) formulou uma classificação de natureza social dos jogos. Quatro elementos estão na base das características que a diversidade de jogos apresenta. O *Agôn*, *Alea*, *Mimicry* e *Ilinx*. Estas categorias de classificação dos jogos definem-se e diferenciam-se pela diversidade de características dos mesmos.

O *Agôn*, segundo S'Jongers (1975, p. 7), é marcado pelo “ (...) espírito da actividade (...) ”. Estes jogos são baseados essencialmente por atividades de cariz competitivo, assim, as atividades desportivas, nas quais existe execução e competição, fundamentam este tipo de jogo. Nestes jogos a igualdade de oportunidades dadas a todos os jogadores é equilibrada, pois pretende-se valorizar a vitória alcançada.

A segunda categorização é denominada por *Alea*. Esta categorização baseia-se nos jogos aleatórios e de sorte. Segundo Caillois (1990), é no jogo que o ser humano tem infinitas oportunidades de lidar com a realidade do aleatório.

Neste sentido, S'Jongers (1975, p. 7), afirma que, “O jogador desafia a sorte e pretende-se mais forte do que esta última.” Neste tipo de jogos predominam a sorte, o acaso, o destino, não requerendo qualquer habilidade previamente adquirida.

Partimos assim para a terceira categoria, o *Mimicry*. Estes tipos de jogos são jogos fictícios onde os seus praticantes adotam posturas de determinadas personagens. Esta tipologia de jogo é inerente às representações, ou seja, está na origem do teatro e da encenação. Exemplificando, os jogos *Agonais* (competição), apresentam características de uma representação. Enfatizando esta ideia S'Jongers (1975, p. 7), refere um exemplo dizendo que, “É, também, o do jogador de futebol que fez um remate fraco e fica no solo a contorcer-se durante alguns segundos, sem na realidade saber se se feriu ou se assim procede para os espectadores ou para as câmaras de televisão.”

Por último, o autor supracitado, apresentou a categoria *Ilinx*. Os jogos deste tipo caracterizam-se pela vertigem, pelo êxtase, pela exaltação orgânica e psíquica do jogador. Os jogos radicais, de velocidade e de acrobacias são os principais exemplos que definem esta categoria. Segundo S'Jorgers (1975, p. 7), “É a base dos fernesins e das exaltações individuais ou coletivas que podem induzir o jogo (...)”.

Descrevemos no seguinte quadro, as principais características destas quatro categorias do jogo para Caillois, exemplificando com alguns tipos de jogo.

| Classificação do Jogo para Roger Caillois (1990) | | | | |
|--|---|--|---|--|
| (Ponto de vista antropológico) | | | | |
| | Agon | Alea | Mimicry | Ilynx |
| Derivam consoante o grau de disciplina dos jogos | Jogos dominados essencialmente por atividades competitivas. | Jogos aleatórios, onde predominam a chance, o acaso, a superstição, o adivinhamento. | Jogos de ilusão, onde predominam as imitações, os disfarces e as mímicas. | Jogos de vertigem, onde predomina a exaltação física e psíquica. Os jogos radicais são um exemplo. |
| Paidia (Liberdade, ilusão, agitação, tumulto, riso solto) | Corridas Lutas | Cara ou coroa Tesoura, papel, pedra | Jogos de ilusão Máscaras Fantasias | Dança Carrocel |
| Ludus (Limites nos papéis pré-estabelecidos, regras, técnicas) | Futebol Boxe Basketball Damas | Apostas Roletas Lotarias | Teatro Circo Representações dramáticas | Esqui Body Jump Skate |

Quadro 4- Classificação do Jogo para Caillois (1990)

Recentemente, proveniente de um estudo realizado na Região Autónoma dos Açores, Condessa et al (2009), apresentam uma proposta de categorização dos jogos e das brincadeiras de infância com base na exploração do corpo e do movimento. Os autores apresentam um conjunto de categorias, enquadradas na educação básica, que visam permitir aos alunos explorar o seu corpo através do movimento, bem como, explorar diversos materiais e espaços de ação.

Posteriormente, Condessa e Fialho (2010) desenvolveram uma categorização do jogo tradicional e lúdico na infância, em que as atividades de cada categoria, permitem desenvolver competências transversais e essenciais ao desenvolvimento inicial da criança, nomeadamente através da exploração das suas capacidades, tendo por base a área da expressão e educação físico-motora.

Estas categorias tiveram por base uma investigação feita pelos autores já referidos, nas ilhas da Região Autónoma dos Açores, e visam categorizar jogos e brincadeiras lúdicas de carácter tradicional desta região. Sendo assim, apresentamos no quadro abaixo as categorias formuladas, para que melhor se compreendam as mesmas.

| Classificação do Jogo para Condessa e Fialho (2010) | | | |
|---|--|--------------------------------------|-------------------------------|
| (Ponto de vista cultural) | | | |
| Categorias | Atividades de Jogos de Motricidade Fina | • “Batata Quente” | Exemplos de atividades |
| | Atividades de Jogos de Motricidade Global | • “Saltar à Corda” | |
| | Jogos de Regras | • “Jogo do Queimado” | |
| | Atividades e Jogos de Simulacro | • “Atividades ligadas às profissões” | |
| | Jogos e Cantigas de Roda | • “Machadinha” | |
| | Atividades de Jogos de/com Lengalengas e/ou Cantigas Populares | • “Jogo do Lencinho” | |
| | Atividades de Jogos de Construção | • “Barcos de Canas Verdes” | |
| | Jogos de Sorte e Azar | • “Bico de Galo” | |
| | Outros Jogos/Atividades | • “Jogo do Galo” | |

Quadro 5- Classificação do Jogo Infantil para Condessa e Fialho (2010)

2.2. O Jogo no Desenvolvimento Integral da Criança

Para Liublinskaia (1973, p. 25) “O Jogo é um dos principais tipos de actividades (...) ocupa um lugar especial na vida das crianças (...). Através do jogo, o educador integra as crianças na colectividade, amplia e precisa os seus conhecimentos e forma as mais valiosas qualidades morais e volitivas do individuo que cresce.”

Deste modo, antes de abordamos o desenvolvimento do Jogo, enquanto instrumento de grande relevância para o educador/ professor, e que poderá ser muito potenciado pela prática física na escola, consideramos primordial refletir o seu impacto no desenvolvimento da criança/ aluno.

2.2.1. Domínio Psicomotor

“Um educador, a partir de um bom conhecimento do desenvolvimento do aluno, poderá estimulá-lo de maneira a que todas as áreas como psicomotricidade, cognição, afetividade e linguagem estejam interligadas” (Oliveira, 1997, p.37).

Na abordagem ecológica da percepção-ação, que constitui uma das dimensões de desenvolvimento da criança, existe uma inter-relação entre o sistema perceptivo e o motor. De facto, sabemos que o ambiente que envolve as crianças exerce uma grande influência no seu comportamento, deste modo o tipo de movimento que as crianças realizam dependem das percepções que estas têm.

Neste sentido Zabalza (1992, p. 188) enfatiza a importância dos sentidos na ação motora das crianças, referindo que a escola infantil: “Tem que estar consciente de que o principal instrumento de aprendizagem de que dispõem as suas crianças é o conjunto dos sentidos, na medida em que é por intermédio deles que a criança se põe em contacto com a realidade e elabora a sua imagem mental ou representação dessa realidade.”

O educador/professor, para cumprir as suas funções, de modo a contribuir para o desenvolvimento integral e harmonioso da criança, deve possuir conhecimentos sobre os aspetos de desenvolvimento psicomotor desta, observar as suas ações e a partir destas ações formular uma avaliação psicomotora. O atrás exposto representa meios de identificar dificuldades e possíveis necessidades, por forma a promover o desenvolvimento psicomotor da criança.

Seguindo esta linha de pensamento, Sanchez et al (2003, p. 33) afirma que “A partir da prática psicomotora se atende, se observa, e se compreende a criança em suas

diferentes modalidades de relação. O conhecimento das pautas e o desenvolvimento psicomotor e da formação do esquema corporal, assim como o aprofundamento na observação dos parâmetros psicomotores, constituem um meio excelente para completar a compreensão da criança em sua unidade corporal.”

Deste modo, é essencial que o educador/professor observe a criança durante as suas ações, na forma como explora e manipula os espaços e os materiais e como se relaciona com os outros. Tudo isso apresenta uma riqueza incomparável, pois permite-nos compreender a totalidade do corpo da criança, e assim, compreender a manifestação da sua personalidade.

Como tem sido visto, a criança auto-organiza o pensamento e a ação, que se realiza em determinados ambientes, com o objetivo de se integrar nos mesmos. Esta auto-organização psicomotora é uma das capacidades que depende simbioticamente do funcionamento do cérebro, isto é do sistema nervoso central (SNC), que organiza todos os outros sistemas de intercâmbio.

Neste âmbito, Vayer & Trudelle (1999, p. 58), defendem que o SNC é o sistema organizador da ação humana, e assim potencia o desenvolvimento psicomotor pois, “Uma vez que para compreender o modo como a criança compreende e aprende não se pode deixar de fora o sistema nervoso, convém ter presente as suas características gerais e o modo como funcionam. É um conhecimento que pode ser expresso numa linguagem pouco habitual sem dúvida, mas contudo relativamente simples.”

O educador/professor, no decorrer da sua atividade letiva, deve planificar a ação educativa, tendo em conta, todos os aspetos que possam condicionar o desenvolvimento da criança. Ao interagir com a criança, o educador/professor deve criar condições favoráveis ao seu desenvolvimento, respeitando o estágio de desenvolvimento em que esta se encontra e através das atividades propostas, estabelecer pontes, que proporcionem a passagem para níveis de desenvolvimento superior. Segundo Wallon *in* Piaget (1975, p. 211), é essencial “ (...) que em todos os períodos por que passa a criança é preciso saber preparar o período seguinte.”

De facto, ao longo do estágio pedagógico percebemos que não é fácil aliar condições favoráveis, de modo a promover o desenvolvimento psicomotor. Perceber o estágio de desenvolvimento de cada criança para, a partir dele, preparar as etapas seguintes, torna-se uma tarefa árdua e muitas vezes insatisfatória. O sucesso da prática psicomotora dependerá do conhecimento e respeito pelos ritmos de trabalho das

crianças, das relações afetivas que se estabelecem com as mesmas e do respeito pela sua autonomia. Demonstrar carinho pelas crianças, respeitar as características individuais das mesmas, é sem dúvida um grande passo, que aumenta a auto confiança da criança, nas suas capacidades e nos outros.

Na Educação Básica a criança desenvolve-se a nível psicomotor através de atividades motoras globais, que envolvem a exploração do ambiente, as atividades lúdicas, a necessidade de movimento, as capacidades psicomotoras e a expressão. O educador/professor aquando do tratamento didático dos conteúdos a lecionar, deve ter atenção às atividades que pretende desenvolver com um determinado grupo de crianças. Ao nível do domínio psicomotor, Zabalza (1992, p. 206), reforça duas vertentes de trabalho que, no nosso entender, são a base para qualquer ação educativa a este nível:

1. A dimensão sensorial-psicomotora *como objetivo de experiências-aprendizagens diferenciadas e específicas* desse nível. Nesta perspetiva, os sentidos, o movimento e a organização corporal abordam-se direta e isoladamente. Assim ocorre quando se trabalham atividades auto percetivas, se trabalha sobre o esquema corporal, a aquisição de habilidades instrumentais, etc.
2. A dimensão sensorial-psicomotora *como instrumento e recurso para a aquisição de aprendizagens mais gerais*. Neste caso, desempenharia o papel de fase prévia ou intermédia favorecedora da pluridimensionalização das vias de acesso da informação e possibilitadora de um processamento mais matizado e rico do seu conteúdo, qualquer que seja o âmbito deste. Dito por outras palavras, podemos usar esta dimensão para referir que as experiências de aprendizagem passam pela corporalidade.

Ambas, as perspetivas são importantes, na medida em que respeitam o desenvolvimento da criança a partir da construção progressiva do saber.

Logo de início, a criança deve desenvolver uma motricidade espontânea, a mesma favorece os comportamentos motores e sócio afetivos. É através destes comportamentos que a criança experimenta e explora o mundo ao seu redor, atribuindo-lhe significados. Posteriormente, depois de uma fase inicial caracterizada entre o contato do corpo com o ambiente, a criança passa a explorar o plano mental, e com isso a coordenar e organizar as suas ações e pensamentos, potenciando a imaginação e a criatividade da mesma.

A atividade espontânea deve ser desenvolvida em ambientes de afeto, onde a criança se sinta confiante. No entanto, com o passar do tempo estas atividades tornam-

se mais condicionadas, com a imposição dos limites e objetivos propostos. Assim, o controlo e desenvolvimento das capacidades motoras é cada vez maior ao longo do desenvolvimento e maturação da criança.

Segundo Flores (2000, p. 8), as habilidades motoras podem ser entendidas como, “ (...) La competencia (grado de éxito o de consecución de las finalidades propuestas) de un sujeto frente a un objetivo dado, aceptando que, para la consecución de este objetivo, la generación de respuestas motoras, el movimiento, desempeña un papel primordial e insustituible.”

Na EF praticada nas escolas do ensino básico (EB), os movimentos e as habilidades motoras potenciam três domínios, que embora distintos se interligam: a) as capacidades físico-motoras (força, resistência, velocidade, flexibilidade); b) capacidades perceptivo-motoras, associadas ao desenvolvimento psicomotor e derivadas da interligação com a estrutura neurológica, especificamente o funcionamento do SNC e que permitem um maior controlo sobre o corpo e o movimento, aumentando as capacidades de equilíbrio, manipulação e coordenação; c) as capacidades socio-motoras, na qual existe comunicação e interação entre as crianças, realçamos aqui o papel do jogo como meio privilegiado da expressão das crianças.

A escolha dos materiais, espaços de brincadeiras e jogos, dependem dos objetivos propostos pelo educador/professor. É vital conhecer todos os recursos existentes, para que na planificação das atividades se possa ter em conta todas os domínios já referidos, e assim, contribuir para o desenvolvimento de todas as crianças.

Para Imai (2007, p. 58)

A escolha de um jogo ou brincadeira devem estar embasados nos objetivos propostos. Desse modo, o professor planeja ações que promovem, estimulem ou oferecem condições favoráveis ao desenvolvimento de um ou mais elementos psicomotores. Nessa escolha, a avaliação psicomotora pode oferecer algumas informações a respeito do desenvolvimento psicomotor da criança que contribuem para o planeamento das práticas (...).

Realçando a importância do desenvolvimento de competências motoras na infância, Gomes (1998, p. 40), menciona que, “O desenvolvimento de competências motoras é tarefa fundamental da infância. Todas as crianças saudáveis apresentam potencial para desenvolverem e aprenderem uma variedade de habilidades fundamentais especializadas.”

Gallahue (2002, p. 51) vai um pouco mais longe, realçando a importância do movimento como centro da ação, referindo que “ As crianças estão envolvidas no

processo de desenvolver e aperfeiçoar competências motoras fundamentais numa ampla variedade de movimentos de estabilização, locomoção e manipulação.” Contudo, enfatiza o paralelismo entre o desenvolvimento motor e mental, referindo que “As crianças seguem uma progressão desenvolvimental na aquisição das suas competências motoras que não é muito diferente das progressões desenvolvimentais encontradas no seu desenvolvimento cognitivo e afetivo” (ibidem p. 49).

Esta perspectiva de desenvolvimento vem em tudo reforçar o paralelismo que caracteriza o desenvolvimento integral e harmonioso da criança, nomeadamente nos níveis motor, socio afetivo e psicomotor.

Assim sendo, “ (...) a prática psicomotora é prioritariamente uma forma (tecnicidade) de levar a termo em um espaço determinado (sala) e em um momento concreto (horário estabelecido), com alguns objetos (materiais) e algumas pessoas (as crianças e os educadores), uma atividade dinâmica baseada no corpo e em suas acções (...)” (Sanchez et al, 2003, p. 71).

2.2.2. Domínio Cognitivo

O desenvolvimento cognitivo diz respeito às alterações que ocorrem nas atividades mentais. Aqui, podemos destacar a percepção, o raciocínio lógico, a memória e a linguagem. Desde que nasce a criança, encontra-se pronta para sentir e perceber gradualmente os estímulos que recebe do meio, o contato com um leque de atividades diversificadas permitirá à mesma estimular e desenvolver os seus sentidos, construindo padrões comportamentais e relacionais com tudo o que lhe envolve.

Ao longo do século XX, vários foram os estudos e marcos neste âmbito. Percebeu-se que as atividades físicas desempenham um papel basilar neste processo, através do estímulo que fornece à criança e que permitem um desenvolvimento gradual e mais complexo, uma vez que permitem também o contato com o mundo que a rodeia, mas ainda, a interpretação mental que elabora, fruto das suas experiências. Segundo Gomes (1998, p. 44), “A relação entre actividade física e competência cognitiva tem sido estudada fundamentalmente no âmbito do desenvolvimento intelectual e das aquisições académicas. Um dos sentidos da pesquisa procura a associação entre as habilidades motoras ou experiências motoras e o desempenho intelectual.”

Neste capítulo, interessa-nos agora refletir acerca do desenvolvimento intelectual das crianças. A partir da informação que capta do próprio corpo e do exterior a criança

elabora esquemas mentais e desenvolve capacidades de atenção e concentração, que são capacidades cognitivas desta, que permitem a compreensão dos estímulos que a mesma recebe.

Segundo o *Manual de Educação Infantil* (2001, p. 35), “No desenvolvimento cognoscitivo regista-se um aumento integrado de diversas capacidades:

- manter a atenção centrada num foco de informação;
- perceber ou procurar activamente diferenças ou semelhanças entre estímulos;
- aprender a reter certas características de maneira a poderem ser reconhecidas e recordadas posteriormente...”

As capacidades cognitivas, anteriormente mencionadas, originam modos de comportamento que permitem à criança estabelecer relações com as pessoas e com os objetos, através da ação e do movimento. Sendo assim, “ (...) o processo de desenvolvimento intelectual torna-se muito dinâmico e está fortemente influenciado pelo contexto de condições em que se produz.” (Zabalza, 1992, p. 266)

Para Piaget (1975), a inteligência é considerada uma capacidade intelectual, e por isso é definida como uma capacidade de adaptação ao meio. Segundo este autor, desde o nascimento da criança, a inteligência é baseada nas interações da criança com o meio envolvente.

Também importa referir, que os movimentos reflexos e espontâneos através da ação surgem como a primeira forma de contato da criança com o mundo, especializando-se esta, no controlo dos movimentos, à medida que as suas estruturas mentais sofrem processos de maturação, isto é, alterações qualitativas de desenvolvimento.

Sendo assim, o autor supracitado propôs um modelo de desenvolvimento cognitivo baseado em estádios de desenvolvimento que representam as formas da relação cognoscitiva e a complexidade crescente da criança. Segundo Piaget (1975, p. 278) “ (...) as etapas observadas segundo a dimensão social serão elas mesmo esclarecidas pelas fases do processo evolutivo interno que conduz da inteligência sensório-motora à inteligência conceptual.”

Bruner (1964) citado em Pereira e Jesuino (1978, p. 207) refere que “ (...) o desenvolvimento cognitivo depende essencialmente dos processos de representação e de integração”. Deste modo, durante o processo do desenvolvimento, para melhor compreenderem a informação do meio exterior, as crianças terão de adquirir

capacidades para organizarem a informação de maneira estruturalmente superior ao nível do conhecimento do imediato. Para este autor, o movimento sobressai numa primeira fase de representação ativa, em que há uma representação de acontecimentos através de ações motoras adequadas, equivalente ao período sensório motor de Piaget. Sucedem-se a esta, outras duas fases também importantes: a de representação iónica, em que as percepções espaço-temporais se transformam em imagens; e a da representação simbólica, que engloba a tradução das experiências em símbolos.

Por outro lado, e a reforçar este sentido, Liublinskaia (1973) refere-se ao jogo como forma de adquirir conhecimento pela criança que o joga e como atividade que estimula o pensamento: “O Jogo é um meio de assimilação eficaz de conhecimentos, um processo para passar da ignorância ao conhecimento” (1973, p. 31) e “O jogo é uma forma de actividade mental dinâmica. Expressa na análise cada vez mais profunda da realidade, seguida a cada passo da sua representação mais verídica, coerente e generalizada (1973, p. 40-31).

2.2.3. Domínio Sócio Afetivo

“O âmbito relacional-social constitui outro eixo do desenvolvimento infantil em torno do qual, e a partir do qual, se vão estabelecendo os padrões gerais da personalidade da criança enquanto “ser individual” (...)” (Zabalza, 1992, p. 35).

O desenvolvimento socio afetivo é um fator preponderante no processo ensino-aprendizagem, que condiciona indubitavelmente a qualidade do ensino. Na infância, o sentir e as reações afetivas, permitem adquirir formas de expressão socialmente adequadas e assim construir alguns elementos essenciais da própria personalidade.

A escola atual é cada vez mais um meio de transmissão de valores, atitudes e motivações que permitem à criança ultrapassar barreiras e tornar-se um ser confiante em si e nos outros. Para Zabalza (1992, p. 36), “Aprendendo a ter confiança nos outros, a criança aprende a ter confiança em si mesma, isto é, a tomar consciência da afectividade das suas condutas para provocar um tipo de actuação dos outros que satisfaça as suas necessidades.”

As relações que a criança estabelece com as outras pessoas, permitem conhecer-se a si própria, as suas próprias características, bem como desenvolver e demonstrar

capacidades socio afetivas. Na idade pré-escolar, este tipo de relações são de extrema importância, pois a criança está a iniciar o processo de formação da sua personalidade, em que o conceito sobre ela própria, a autoestima e controlo das suas emoções estão em constante alteração.

O educador/professor deve fornecer ambientes e atividades que permitam à criança vivenciar situações afetivas e sociais, para que a conduta social manifesta potencie interações fáceis e previna ações e atitudes incorretas, como as agressões verbais e físicas, as ameaças etc. Citando Zabalza (1992, p. 37), o desenvolvimento socio afetivo, “ (...) é um processo continuado de negociação vital entre as exigências e necessidades internas, por um lado, e as exigências e possibilidades do mundo exterior, por outro lado.” Neste sentido, um feedback positivo, a resolução pacífica de conflitos, a diversidade de experiências e atividades de cooperação, aumentam as potencialidades individuais da criança, nomeadamente na relação entre o *eu* e o *meio*.

Deste modo, importa referir que as atividades físicas, orientadas ou espontâneas, contribuem para a motivação e socialização da criança. Ponkho (1996) e Sarlim (1996) realizaram alguns estudos sobre o desempenho das crianças nas aulas de educação física, concluindo que as atividades físicas contribuem para a autoavaliação das mesmas, bem como, fornecem um efeito positivo na sua motivação e auto valorização. Gomes (1998, p. 42), enfatiza esta ideia, referindo que “O saber fazer parece ser importante como via de relação com os outros e de aceitação social, e ainda como modo de conquistar a auto-estima.”

De facto, o jogo lúdico, perante as características inerentes, representa um meio de valorização pessoal e social inesgotável. Por exemplo, verificamos no momento de seleção de equipas para determinado jogo, uma escolha hierárquica, baseada nas amizades mais próximas ou nas *Skills* dos colegas. Também podemos verificar que o “porta voz” do grupo, normalmente é sempre aquele ou aquela com maiores habilidades e capacidades. Relativamente àqueles que apresentam maiores dificuldades e capacidades menos desenvolvidas, verificamos que geralmente são menos valorizados, e mais facilmente excluídos pelo grupo.

Sendo assim, a intervenção do educador/professor deve contemplar a criança no seu todo. Isto é, a educação social desenvolve-se através de comportamento sociais, assim, as experiências de aprendizagem fornecidas às crianças devem permitir que as mesmas sejam elas próprias autoras nos determinados contextos sociais em que se envolvem.

Deste modo, através dos jogos e de outras atividades físicas e desportivas, Gomes (1998, p. 42), afirma que,

A educação física desempenhará um papel preponderante se ensinar técnicas, habilidades e conceitos que permitam ao indivíduo relacionar-se com os outros através desta linguagem universal que é o desporto, em particular, e as actividades físicas, em geral. O efeito deste tipo de socialização pode ainda estender-se a outros domínios escolares, extra-escolares e à vida, entendida esta de uma forma mais holística.

2.3. O Jogo Pedagógico

Tem-se observado ao longo do tempo, uma estreita relação entre o jogo pedagógico e o ensino. São vários os investigadores e pedagogos que apresentam inúmeras evidências e exemplos do valor educativo do jogo nas práticas pedagógicas a nível pré-escolar e escolar.

No final do século XIX e princípios do século XX, vários psicólogos e pedagogos enfatizaram a importância do jogo no desenvolvimento infantil da criança.

Pensamos que o jogo é uma atividade orientada e/ou não orientada lúdica, determinada através de conteúdos concretos e papéis sociais determinados, ou seja, o jogo é uma atividade lúdica regida por códigos e por regras, respeitadas pelos seus intervenientes.

Para Lotman (1978, p. 120), o jogo “ (...) é um dos meios mais importantes de aquisição das diferentes situações vitais, de aprendizagem de tipos de comportamento.”

Segundo o manual *Os docentes do 1º e do 2º Ciclos do Ensino Básico* (2001, p. 207),

O jogo é uma actividade que o ser humano pratica ao longo de toda a sua vida e que vai para além das fronteiras do espaço e do tempo. É uma actividade fundamental no processo evolutivo que fomenta as estruturas intelectuais e uma forma privilegiada de transmissão social (...) No âmbito escolar, é uma presença considerável, mas à medida que os alunos crescem menos tempo dedicam a esta actividade. É preciso dizer que o jogo cumpre a satisfação de certas necessidades de tipo psicológico, social e pedagógico, e permite desenvolver uma grande variedade de destrezas, de capacidades e conhecimentos. Muitos conteúdos curriculares podem e devem ser tratados através do jogo (...).

Chateau (1908, p. 14) defende que a criança é por si própria um ser que brinca, referindo que a mesma se alia à brincadeira desde cedo, como forma de aprendizagem e desenvolvimento físico, psíquico e social. Para o autor supracitado, “Perguntar porque a

criança brinca é o mesmo que perguntar por que é criança.” (ibidem). Refere o período de infância como uma fase de aprendizagens essenciais e necessárias à vida adulta e, ainda que a brincadeira e o jogo permitem o desenvolvimento das funções da criança, tornando-se assim “o centro da infância”. Deste modo, “Pelo jogo ela desenvolve as possibilidades que emergem de sua estrutura particular, concretiza as potencialidades virtuais que afloram sucessivamente à superfície de seu ser, assimila-as e as desenvolve, une-as e as combina, coordena seu ser e lhe dá vigor” (ibidem).

A brincadeira e o jogo são substantivos que estão associados a um conjunto de atividades diversificadas. Para Dantas (1998) o jogar e o brincar são dois termos distintos mas que se fundem em outras línguas como no francês (jeu), no Inglês (play), no Italiano (gioco), no Espanhol (juego), no Alemão (spiel). Neste sentido, a mesma autora refere a brincadeira como sendo anterior ao jogo, pois esta “é uma forma mais individual, que designa as formas mais primitivas de exercício funcional (...) (Idem, p. 111). Enquanto o jogo, é uma “conduta social que supõe regras”.

A autora supracitada refere ainda que tanto o jogo como a brincadeira estão associados ao *Ludos* (lúdico), no qual a criança brinca e joga com prazer. Para ela é necessário esclarecer o paradoxo entre atividade livre e orientada e o prazer que possa proporcionar às crianças. A mesma refere que, uma definição de lúdico é unanimemente diferenciada, pois várias são as concepções e definições atribuídas à mesma. No entanto, na sua ideia, tanto o jogo, regido por regras explícitas e assimiladas pela criança, como a brincadeira, forma mais livre de expressão, regida por regras implícitas ao próprio sujeito, devem atender às necessidades de desenvolvimento da criança, pois o, «”Inútil”, “Fútil”, do ponto de vista imediato, (...) tem enorme importância a longo prazo» (Idem, p. 115).

Esta ideia construtivista leva-nos a pensar sobre o papel atual do jogo na educação, e a sua evolução ao longo da história. Gross (1899) foi o pioneiro na valorização do jogo como meio de desenvolvimento das potencialidades das crianças. Este investigador formulou a Teoria do Pré-exercício, que muito resumidamente refere que o jogo encontra-se em “leis de maturação psicofisiológica”, ou seja, desenrola-se na infância da criança, no período em que esta, se exercita de forma natural, aperfeiçoa os seus instintos hereditários e prepara para a vida adulta, através da própria autoafirmação. O trabalho de Gross foi, segundo Piaget (1975), de grande mérito pois, considera que o facto de Gross ter compreendido que o jogo promove o crescimento, “ (...) tanto no

pensamento como na actividade (...) ” (idem, p. 193) permitiu ao investigador questionar-se acerca do porquê das diversas formas do jogo.

Seguindo a lógica do pensamento de Gross, Piaget (1956) afirma que o jogo faz parte da inteligência da criança, no qual através da assimilação ou reprodução da realidade, evolui segundo cada fase de desenvolvimento da criança. De acordo com o autor, as capacidades e habilidades psicomotoras, simbólicas ou de raciocínio, como pilares do desenvolvimento integral da criança, condicionam a origem e evolução do próprio jogo. A interação da criança com o meio através do equilíbrio entre a acomodação e assimilação definem os tipos de jogo a utilizar no processo educativo (Piaget, 1975, p. 192-193).

Olhando para as teorias mais recentes sobre o jogo, importa-nos mencionar a teoria de Wallon (1972), o qual afirma que o jogo é uma realidade do indivíduo como finalidade em si mesmo e se rege pelas características e realidades das pessoas que o executam. Deste modo, a criança é criadora e domina o real, o que possibilita a criação e elaboração de comportamentos exteriores, bem como, o desenvolvimento de competências e capacidades interiores.

2.3.1. Características do Jogo e suas Potencialidades na Educação Básica

Parece ser evidente a importância dada pelos investigadores ao Jogo e às suas teorias. Abordaremos de seguida algumas características dos jogos, referindo alguns dos critérios mais valorizados com base na literatura existente sobre o tema.

O primeiro critério que iremos analisar é a parte imaginária do Jogo. Neste sentido, Palma (2008, p. 95) defende que, “ Ao jogar, a criança confere aos objetos e às ações significados diferentes dos que lhe dão na vida quotidiana; ela cria situações imaginárias e, a partir de regras originadas pelas circunstâncias, consegue transpor o real.” A criança transpõe para o jogo a sua realidade, referente às situações que vive no seu dia-a-dia com os objetos e com outros indivíduos.

Com o passar do tempo, as representações do mundo inicialmente elaboradas pela criança, sofrem algumas reestruturações, pois a visão sobre os objetos e pessoas altera-se, consoante os desejos e funções que lhe atribui. Piaget (1975, p. 225) ao estudar a simbologia do jogo na criança, exemplifica uma situação, que nos permite perceber que o conteúdo dos símbolos formulados pela criança se alteram com a sua maturação fisiopsicológica e pelo leque de experiências que vivência. “Quando a criança brinca de

fazer de uma concha, um gato ou um carro ou a ser ela própria um campanário ou um pato morto, exprime por aí o que interessa, no sentido mais amplo do termo, e existe, nesse sentido, assimilação do real ao eu. Mas trata-se momentâneos e situados na periferia do eu” (ibidem).

Reforçando a ideia anterior, Palma (2008), afirma que numa fase inicial da sua vida através do jogo simbólico, a criança desenvolve uma relação mais “solitária” com os objetos, fazendo mais interações com os mesmos, situação que se altera quando a criança passa a manipular o seu comportamento e os objetos, através de situações de faz-de-conta. Este processo diferencia-se e torna-se cada vez mais complexo.

Outra característica do jogo que nos interessa referenciar é o critério das regras. A regra desde cedo pode ser formulada pela criança.

Segundo Caillois (1990, p. 11), “ (...) todo o jogo é um sistema de regras que definem o que é e o que não é do jogo, ou seja, o permitido e o proibido.”

Quando a criança por intermédio da repetição, executa comportamentos mais ou menos similares, quando altera as situações das suas brincadeiras, introduzindo novos elementos, a criança, está inconscientemente a criar sistemas de regras que induzem ao controlo e manipulação das situações desejáveis e de prazer. Kishimoto alega que “Ao repetir a brincadeira nos contatos interativos com os adultos, a criança descobre a regra, ou seja, a sequência de ações que compõem a modalidade do brincar e não só a repete mas toma iniciativa, altera sua sequência ou introduz novos elementos” (2002, p. 142).

Palma afirma que “Jogar é algo que dá sustentação ao desenvolvimento infantil, seja na escola, seja em casa, seja ainda na rua, em grupo ou individualmente, de forma livre ou orientada” (2008, p. 531).

No jogo, as regras definem o que vale e o que não vale. Com a prática do jogo lúdico, podemos observar comportamentos sociais, físicos e mentais que tendem a alterar-se em função das regras impostas pela natureza do jogo e que permitem o desenvolvimento integral da criança em diversos domínios. Como refere Kishimoto (2002, p. 143), “O jogo é um fenómeno cujas ações estão ligadas a outras ações, de “não jogo”. Diferentes significados, a analogia das situações, o sentido metafórico, são alguns aspetos mencionados pelo autor que se diferenciam de criança para criança. O equilíbrio entre o jogo e as regras inerentes ao mesmo, torna-se progressivamente um processo quase automático, pois a criança inconscientemente ou por via do respeito

pelos colegas e pelos objetos respeita as regras do jogo, como forma de produzir prazer pessoal e social.

Palma refere que “As crianças, através do jogo, vão desenvolvendo a capacidade de renunciar aos seus impulsos imediatos e de dirigir suas ações, uma vez que o cumprimento dos requisitos do papel que desempenham torna-se mais do que uma simples subordinação à regra, transforma-se numa fonte de prazer” (2008, p. 99).

Partimos agora para um terceiro critério que caracteriza o jogo lúdico, o prazer de jogar. Independentemente dos objetivos do jogo, a criança ao executá-lo tende a ter prazer nas suas ações, se assim não fosse constituiria uma rejeição ao mesmo e não retiraria as potencialidades prazerosas e motivadoras que o jogo oferece. A cooperação entre colegas, a vontade de experimentar, a curiosidade, o desejo de ganhar são capacidades que a criança necessita desenvolver, por forma a sentir-se realizada na execução de um determinado jogo.

Brougeré (2002, p. 26-27) menciona alguns aspetos que no nosso entender condicionam o prazer da prática de jogos lúdicos em contexto pré-escolar e escolar. O autor refere, a participação em jogos cooperativos, a observação de outras crianças e a manipulação de objetos, como fatores promotores do desenvolvimento de competências na criança, nos diversos domínios fisiopsicológicos.

Neste sentido, entendemos que o *feedback*; a participação ativa do educador/professor, nomeadamente na explicação dos jogos; a diversidade de espaços; e, estratégias e objetos de jogo, permitem motivar a criança nas suas ações e, assim, levá-la a usufruir com prazer as atividades que executa.

Resumidamente podemos afirmar que o jogo contribui para o bem-estar físico, mental e emocional, favorecendo a socialização das crianças através dos jogos coletivos, da cooperação, ajudando a descarregar os impulsos e tensões.

Acerca da importância do jogo para o desenvolvimento da criança podemos realçar que são vários os seus contributos e que os mesmos se fazem sentir a vários níveis. Ao nível do desenvolvimento cognitivo, pensamos que a atividade lúdica está estritamente ligada com o desenvolvimento mental da criança, processo este que se torna cada vez mais complexo. Como foi referido ao longo deste trabalho, ao nível cognitivo destacamos Piaget, que explica o desenvolvimento da estrutura cognitiva através de processos de assimilação e acomodação, diferenciados em vários estádios que servem como marcos de referência. O jogo como meio educativo, através da diversidade de

experiências que fornece, em vários domínios, permite desenvolver a estrutura cognitiva da criança.

Relativamente ao desenvolvimento psicomotor, verificamos que o jogo permite o desenvolvimento das estruturas sensório motoras, da motricidade fina e global, das capacidades e habilidades psicomotoras através da evolução dos sentidos e do gradual controlo da postura corporal e do movimento.

A afetividade e a socialização são outras dimensões que em muito beneficiam com o jogo. Através do jogo a criança exprime os seus desejos e emoções, nomeadamente através da linguagem oral e simbólica demonstrando características da sua personalidade. No jogo a criança pode projetar-se no mundo do irreal, através da sua própria liberdade de expressão, daí ser inquestionável a qualidade dos ambientes educativos em que se praticam os jogos. A nível social, a criança através do jogo integra-se em vários grupos, partilhando de uma multiplicidade de experiências e conhecimentos. Os jogos cooperativos permitem também o desenvolvimento cognitivo, moral e promovem a cooperação.

Com o tempo tem-se observado um crescimento das contribuições que o jogo proporciona no processo ensino-aprendizagem. Os educadores e professores apresentam um maior interesse e consciência das potencialidades do jogo nos processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Atualmente, a criança é vista mais como alguém que reage às solicitações do meio ambiente e não apenas alguém informação e conhecimentos.

Na educação Pré-Escolar verificamos que os educadores recorrem ao jogo como um fim em si mesmo, e como um meio de desenvolvimento de capacidades e conhecimentos transversais ao currículo. Este procedimento leva-nos a pensar que o educador reconhece que a criança tem direito ao jogo, no entanto, a sua valorização pode ser ainda menosprezada em contexto educativo. Palma refere que, “ (...) algumas instituições infantis e profissionais da educação ainda manifestam resistência quanto à inclusão das atividades lúdicas nos contextos em que se pretende, entre outros objetivos, desenvolver competências, sejam elas motoras, cognitivas, emocionais ou sociais” (2008, p. 114).

Neste sentido, o educador deve ser capaz de valorizar o jogo lúdico como uma oportunidade de experimentar comportamentos, que em situações normais do dia-a-dia não acontecem. Kishimoto (2002, p. 140) enfatiza esta ideia de que, “O jogo ao ocorrer

em situações sem pressão, em atmosfera de familiaridade, segurança emocional e ausência de tensão ou perigo proporciona condições para aprendizagem das normas sociais em situações de menor risco.”

No 1º Ciclo do EB, o professor deve explorar o jogo lúdico, valorizando a cultura lúdica e incorporando conteúdos de outras áreas curriculares. Interessa acima de tudo, criar condições que permitam às crianças desenvolver competências específicas e transversais, de uma forma interessante e motivadora.

Sendo assim, parece nítido que a brincadeira se refere ao comportamento espontâneo ao realizar uma atividade das mais diversas formas. O jogo é uma brincadeira que envolve certas regras, estipuladas pelos próprios participantes. O jogo promove o desenvolvimento cognitivo em muitos aspetos: descoberta, capacidade verbal, produção divergente, habilidades manipulativas, resolução de problemas, processos mentais, capacidade de processar informação e resolução de problemas. O empenhamento no jogo e os níveis de complexidade envolvidos alteram e provocam mudanças na diversidade das operações mentais. A criança aprende a estruturar a linguagem através do jogo, isto é, brinca com verbalizações e ao fazê-lo, generaliza e adquire novas formas linguísticas.

No nosso entender o educador/professor, de acordo com os objetivos e conteúdos que possuem para dinamizar determinadas atividades, devem fornecer condições materiais e de espaço, recorrendo a estratégias previamente planificadas consoante o contexto do grupo em que se inserem. Observar a criança a jogar, intervir quando necessário, assegurar à criança condições da prática lúdica, são estratégias de intervenção pedagógica que permitem auxiliar a criança no seu desenvolvimento.

2.3.2. Jogo Tradicional Infantil: das Práticas Físicas do Recreio à EF

Os jogos e as brincadeiras populares e regionais são atividades que permitem à criança desenvolver competências diversas e construir conhecimentos acerca do seu património cultural. Na escola, estas atividades fornecem oportunidades à criança, de ativamente assumir uma postura e participação sócio integradora, tornando-a assim no próprio sujeito de ação e construtora autónoma de novas aprendizagens.

Este tipo de atividades são também estratégias ricas na aquisição e combinação de padrões básicos de movimento por propiciarem diversas experiências, ora de competição (individual, em pequenos e grandes grupos), ora de cooperação, ora de

imaginação e/ou criatividade e por fim, criando capacidade de ajustar as suas ações e de se deparar e aceitar as situações de derrota.

Verificamos atualmente, um acréscimo da valorização da utilização do jogo nas escolas, como promotor de competências e saberes que visem o desenvolvimento integral das crianças. Condessa (2009, p. 37), afirma 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 do desenvolvimento individual e colectivo.”

Neste sentido, os programas curriculares nacionais e regionais, passíveis da integração dos diversos domínios e áreas curriculares, na construção do saber dos alunos, devem valorizar o jogo como meio de desenvolvimento de diversas aprendizagens.

No Ensino Básico, a EF, surge assim como área de conteúdo, fundamental na transmissão de conhecimentos específicos e transversais ao currículo. Através do jogo lúdico e pré-desportivo, para além de todas as potencialidades e riquezas que o caracterizam, a criança tem a possibilidade de desenvolver uma maior sensibilidade na preservação da cultura popular envolvente, regional e nacional.

Neste sentido, Condessa (2009, p. 38) refere que,

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.

O jogo e a criança estão interligados no tempo, a criança é um ser que brinca e comunica pela atividade lúdica, o jogo contribui para que ela adquira uma maior autonomia, maior flexibilidade e criatividade, edificando e desenvolvendo situações inovadoras que fazem parte integrante da construção da sua personalidade. A cultura é passada através do jogo. Esquemas lúdicos e formas de jogo passam de geração em geração, do adulto para a criança, e de criança para criança. As habilidades motoras são formadas e desenvolvidas através de situações pedagógicas que utilizam o jogo como meio educativo.

Neste sentido, o Currículo Regional do Ensino Básico (CREB, 2011) na sua constituição, defende a importância da valorização do património cultural e regional açoriano em atividades escolares, integradoras e diversificadas. Segundo o documento anteriormente referido, pretende-se “Através de uma perspetiva integradora, sócio-construtivista e orientada (...)” (Ministério da Educação, p. 6), o desenvolvimento progressivo ao nível “ (...) do conhecimento e valorização da realidade cultural, física e social (...)” (ibidem).

Neste sentido, a EF escolar, fornece um importante contributo para a transmissão da cultural regional e local através dos jogos tradicionais. Assim, “ (...) objetivando-se o desenvolvimento da Educação Física no Currículo Regional da Educação Básica, destaca-se a importância das características próprias da Região, meio envolvente, aspetos culturais e recursos disponíveis na apropriação do currículo por parte dos alunos.” (idem, 2011, p. 102)

O jogo tradicional permite também desenvolver um conjunto de capacidades motoras, formuladas no Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico (2004). Nomeadamente o equilíbrio, o deslocamento, a coordenação, a manipulação, bem como a interação, a descoberta, a cooperação, o ritmo etc. Este desenvolvimento transversal ou interdisciplinar permite à criança aquisições essenciais para o seu futuro a vários níveis: nível social, cognitivo, físico, psicomotor. O educador/professor deve apresentar à criança vários tipos de jogos tradicionais locais, permitindo a sua prática e exploração, para que esta, com base numa perspetiva motivadora, tome consciência da cultura popular local e regional do seu passado.

Condessa et al (2009) afirmou que no contexto açoriano, devido à agressividade crescente entre crianças verificada nas escolas da região, o papel das mesmas deve passar pela oferta de condições humanas e materiais, viáveis e favorecedoras, para que se possa reduzir ou mesmo irradiar a incapacidade do desenvolvimento das capacidades e aptidões destas crianças.

A autora supracitada, orientando-se pelas ideias de Schmid & Wrisberg (2000) *in* Condessa (2009) e posteriormente por Metzler (2005) *in* Condessa (2009), refere também que a qualidade do ensino da Educação Física escolar é baseada em quatro questões: Quem aprende?; Onde aprende?; O que aprende?; Como aprende? Neste contexto, a autora explica que é fundamental que o educador/professor, aquando da prática do brincar e do jogo, oriente a ação educativa em prol do contexto em que se

insere. Deste modo, é crucial atender às características e necessidades das crianças, de modo a promover o desenvolvimento de competências integradoras do currículo, nomeadamente promover a cultura lúdica do brincar através das práticas físico-motoras, pois segundo Brougère (2002, p. 24), “A cultura lúdica é antes de tudo um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível.”

Importa mencionar que o jogo tradicional na escola pode ser praticado para além das atividades programadas na ação educativa. Havendo uma permanente transposição das atividades realizadas em práticas físicas curriculares e extracurriculares para o recreio escolar. Atualmente, as crianças passam muito tempo na escola, desta forma os tempos livres, em que a criança está ausente de qualquer orientação, estão a aumentar, devido essencialmente à maior ocupação profissional dos pais. Deste modo, surge a necessidade de dinamizar os espaços do recreio escolar, oferecendo às crianças condições que estimulem de forma informal o jogo tradicional nas suas diversas dimensões.

Neste sentido, Pereira et al (2009, p. 106), menciona que “O recreio escolar, *locus* onde se mistura, a complexidade e a riqueza que encerram os grupos de pares, nas suas lógicas de formação, relações estabelecidas, coesão e interação, com a transmissão e transformação de factos culturais e onde pulula uma verdadeira cultura infantil.”

Conforme Neto *in* Condessa (2009, p. 27), é necessário haver uma reformulação dos espaços de recreio de forma a tornarem-se lugares atrativos para as crianças, brincarem e jogarem. De uma forma geral, o autor afirma que todos os espaços em que a criança passa o seu tempo livre, são promotores das “culturas de infância” e permitem vivenciar experiências de jogo e movimento essenciais ao combate do “analfabetismo motor” e à promoção de estilos de vida saudável.

Um estudo² realizado por um conjunto de investigadores teve como objetivo avaliar o Programa de Apoio à Educação Física (PAEF) implementado na Região Autónoma dos Açores, que tem como intenção generalizar a todas as escolas do 1º Ciclo a prática da Educação e Expressão Físico-Motora.

Neste estudo foram inquiridos alunos do 1º CEB e, no que diz respeito às atividades praticadas nos recreios, os investigadores verificaram que 51% dos alunos praticam jogos com outros colegas no recreio. Cerca de 80% dos alunos envolvem-se

² A Educação Física No 1º Ciclo Do Ensino Básico na Região Autónoma dos Açores, (2001). DREFD.

em atividades de cariz sedentário depois de saírem da escola e que as atividades que os alunos praticam e gostam mais, são os jogos.

Sendo assim podemos afirmar que a dinamização dos recreios através dos jogos tradicionais é uma mais-valia, pois permite sem dúvida alguma, desenvolver competências integradoras, nas dimensões pessoal e social das crianças e compensa a falta de movimento da criança nas atividades diárias.

Como verificámos anteriormente, o jogo tradicional pode ser praticado, em diversos contextos. Importa agora mencionar a importância do brinquedo no jogo tradicional. Sabemos que muitos dos jogos tradicionais existentes surgiram da utilidade dada aos brinquedos que inventavam ao longo da nossa história cultural. Segundo uma investigação apresentada por Pereira et al (2009), foi feito um estudo em 3 escolas de Jardim de Infância e 3 escolas do 1º CEB, com o objetivo de identificar comportamentos e perceber os benefícios do brinquedo no desenvolvimento de competências físicas e sociais nas crianças, bem como perceber a importância dos espaços de ação, no desenvolvimento de atividades tradicionais.

Verificou-se neste estudo, que as crianças gostavam de explorar brinquedos novos e apropriavam-se deles, e que os espaços exteriores são mais propícios a este tipo de práticas. Para Pereira (2009, p. 112), “Os brinquedos tradicionais parecem estar associados à promoção da cooperação entre as crianças (...)” Aquando da utilização do carrinho de rolamentos a investigadora conclui-o que, “ Este brinquedo tradicional é usado por crianças mais novas e mais velhas do género feminino e masculino em simultâneo, portanto também tem um papel integrador (...) ” outra conclusão retirada pelos investigadores foi a de que os brinquedos tradicionais favorecem a ligação dos pais às escolas, bem como, previnem o *bullying* nos recreios.

A atividade física das crianças em contextos de jogo tradicional tem uma intencionalidade própria no processo de desenvolvimento e aprendizagem (adaptação biológica e social), mas está sujeita a um considerável conjunto de constrangimentos, tais como, as alterações dos estilos de vida e as influências culturais. Cabe ao educador/professor proporcionar experiências diversificadas e enriquecedoras, a fim de que as crianças possam fortalecer a sua autoestima e desenvolver as suas capacidades.

Neste sentido, Condessa et al. (2009, p. 178), afirmam que, “Aos adultos, familiares e educadores compete resguardar as tradições culturais e mediar a sua transmissão às crianças, isto é, preservar e dinamizar a cultura do brincar a oferecer à

criança do hoje e do amanhã. A acção cultural em geral e a acção educativa em particular contribuem para a construção da identidade cultural, individual e colectiva.”

Capítulo 3. Formar o Educador de Infância/Professor do 1º Ciclo

3.1. Construir a Profissão em Prol de um Perfil

A educação infantil é conduzida por agentes educativos, que intervêm conjuntamente na educação das crianças, através da instituição escolar, de forma a serem atingidos objetivos comuns.

O que é a educação Infantil? Zabalza (1992, p. 9) respondeu a esta questão dizendo que, “Em termos muito genéricos poderíamos dizer que se trata daquele conjunto de intervenções educativas, realizadas na escola com crianças dos 0 aos 6 anos.”

Assumindo que esta resposta é tão pouco clara como insuficiente, aprofundamos este conceito com a ideia, também veiculada por este autor de que a Educação Infantil:

1. Trata-se de um sistema: dado que é um conjunto de elementos (fatores, agentes) que atuam solidariamente tendo em vista uma ideia comum.
2. Esse sistema não está constituído por componentes idênticos, mas sim por diversos conjuntos diferenciados:
 - meio social-ambiental de pertença;
 - características dos sujeitos;
 - ação educativa propriamente dita;
 - mecanismos institucionais e/ou marco normativo (legal político, organizativo) que determina a intervenção escolar (Zabalza, 1993, p. 10).

Podemos verificar no artigo décimo do estatuto da carreira docente (2012), os deveres profissionais do educador/professor que devem apresentar e respeitar no exercício das suas funções, sendo estes:

- a) contribuir para a formação e realização integral dos alunos, promovendo o desenvolvimento das suas capacidades, estimulando a sua autonomia criativa, incentivando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida da comunidade;
- b) reconhecer e respeitar as diferenças culturais e pessoais dos alunos e demais membros da comunidade educativa, valorizando os diferentes saberes e culturas e combatendo processos de exclusão e discriminação;

- c) colaborar com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo, em especial entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente;
- d) participar na organização e assegurar a realização das atividades educativas;
- e) gerir o processo de ensino-aprendizagem, no âmbito dos programas definidos, procurando adotar mecanismos de diferenciação pedagógica suscetíveis de responder às necessidades individuais dos alunos;
- f) respeitar a natureza confidencial da informação relativa aos alunos e respetivas famílias;
- g) contribuir para a reflexão sobre o trabalho realizado individual e coletivamente;
- h) enriquecer e partilhar os recursos educativos, bem como utilizar novos meios de ensino que lhe sejam propostos, numa perspetiva de abertura à inovação e de reforço da qualidade da educação e ensino;
- i) coresponsabilizar-se pela preservação e uso adequado das instalações e equipamentos e propor medidas de melhoramento e renovação;
- j) atualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos, capacidades e competências, numa perspetiva de desenvolvimento pessoal e profissional;
- l) empenhar-se nas e concluir as ações de formação em que participar;
- m) assegurar a realização, na educação pré-escolar e no ensino básico, de atividades educativas de acompanhamento de alunos, destinadas a suprir a ausência imprevista e de curta duração do respetivo docente;
- n) cooperar com os restantes intervenientes no processo educativo na deteção da existência de casos de crianças ou jovens com necessidades educativas especiais.

Para Araújo (2008, p. 69),

Os educadores de infância são profissionais responsáveis pela organização de atividades educativas, a nível individual e de grupo, com vista à promoção e incentivo do desenvolvimento físico, psíquico, emocional e social de crianças dos 0 aos 6 anos de idade. A sua ação obedece a orientações curriculares e pedagógicas decretadas pelo Ministério da Educação e desenrola-se em instituições vocacionadas para a educação de infância.

De acordo com o Decreto-Lei n.º240/2001, relativo ao perfil geral de desempenho profissional dos educadores de infância e dos professores do ensino básico, os mesmos devem,

Desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sócio-cultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos, mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos.

Relativamente às funções pedagógicas e deveres do professor, anteriormente mencionadas (os), importa refletir sobre as/os mesmas (os) com maior profundidade. Os professores são, antes de mais, profissionais com responsabilidades na educação dos seus alunos, independentemente do contexto e das instituições educativas onde exercem as suas funções, estes formam-se, de modo a possuírem competências sociais, relacionais e de desenvolvimento profissional, que lhes permitam responder adequadamente às mudanças, cada vez mais acentuadas da sociedade atual.

Atualmente, a educação depara-se com alguma turbulência social relativamente à procura de métodos de ensino mais eficazes e melhores formas de organizar o processo de ensino e aprendizagem. Surgiu a necessidade de observar, refletir e criticar o modelo de ensino atual, no sentido de verificar se este se adequa à contemporaneidade. Sendo assim, é fundamental que “ O professor do 1º CEB se adapte às novas exigências da sociedade e dos alunos. Não basta o professor do 1º CEB saber transmitir conhecimentos, é necessário desenvolver outras competências.” (Afonso, 2009, p. 34)

Segundo Lopes (2007) citado por Afonso (2009, p. 24), “Iniciamos, assim, um processo, em que é imprescindível procurar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, de aperfeiçoar a capacidade de pensar e de desenvolver, no aluno, a capacidade de construir o seu próprio conhecimento.”

De forma a obter o êxito profissional, os educadores e professores atuais devem estar conscientes que “A qualidade profissional reside na capacidade de deduzir esquemas estratégicos de ideias gerais, de selecionar, combinar e inventar esquemas práticos mais concretos para desenvolver o esquema estratégico (...) Metodologicamente, isto significa que a formação de professores tem de procurar dotar-se destas componentes e dos métodos e situações em que se aciona o pensamento estratégico” (Nóvoa, 1999, p. 83-84).

O professor é também, um ser em desenvolvimento, que apresenta um passado de experiências e um futuro direcionado por princípios de justiça, equidade, isenção, rigor, por forma a orientar e estimular o desenvolvimento de cada aluno. Neste sentido, o professor não assume exclusivamente o papel de cidadão, como também, dispõe os seus saberes e conhecimentos em prol de uma cidadania mais fundamentada, crítica e interventiva.

Leite e Lopes (2007, p. 216) afirmam que

Ser professor é, hoje, ser pessoa, e estar em constante desenvolvimento e aprendizagem, porque as vertiginosas mudanças deste “nosso” tempo traçam essa “obrigatoriedade”, e a natureza da profissão a isso nos conduz. As exigências e as pressões decorrentes das amplas e profundas mudanças no tecido social, organizacional e económico, (...) colocam-nos, como professores, perante uma crescente e “obrigatória”, necessidade de desenvolvimento e de reconstrução de si mesmo.

De acordo com Grossman (1990) citado por Afonso (2009, p. 36) o professor deve apresentar um saber assente em quatro “componentes do conhecimento, as quais fazem, também, parte dos conhecimentos dos educadores de infância e sobretudo dos professores do 1º CEB:

- o conhecimento pedagógico geral, que diz respeito ao processo de ensino aprendizagem, aos princípios gerais de ensino, ao tempo da aprendizagem académica, à gestão da turma, isto é ao domínio das técnicas didáticas, da estrutura das aulas, da planificação, da avaliação, dos aspetos normativos da educação, etc;
- o conhecimento do conteúdo, que se refere ao conhecimento do conteúdo da área que vai lecionar, que determina o quê e como ensinar;
- o conhecimento do contexto, que se refere ao onde e a quem se ensina. O contexto da sala de aula, ao meio em que a escola se insere, às expectativas dos alunos e dos pais, às características socioeconómicas, às regras de funcionamento da escola, à cultura do coletivo de professores, etc., que condicionam a atuação do professor;
- o conhecimento didático do conteúdo, que se refere ao conhecimento específico que determina e delimita a sua profissionalidade que traduz a simbiose entre o conhecimento da matéria a ensinar e o conhecimento pedagógico e didático relativo ao «como» ensiná-la aos alunos.”

É de facto basilar perceber a importância que os educadores/professores apresentam na construção do sistema social, pelas interações que estabelecem no exercício da docência. Neste sentido, um educador/professor deve ser, um agente reflexivo em relação ao currículo e ao ato educativo. Só assim, pode encarar a educação de forma eficaz e transpor para a sua *praxis* conceitos, atitudes e valores fundamentais para o desenvolvimento e crescimento dos seus alunos.

3.2. Criar Competências para o Desenvolvimento Profissional

Atualmente assume-se a necessidade de se proporcionar uma formação de qualidade ao educador/professor, tendo em consideração as necessidades e princípios da sociedade onde este se insere. A sua formação inicial passa por se apetrechar de conhecimentos e saberes profissionais que permitam responder positivamente ao sistema educativo atual.

Para Leite e Lopes (2007, p. 236), “ (...) a formação constitui-se como um mecanismo de ação capaz de gerar uma mudança da prática docente, propícia à construção e concretização de atuações pedagógico-didáticas que atinjam as finalidades da educação escolar (...). ”

Cró (1998, p. 16) afirma que um bom educador/professor caracteriza-se pelas “características da sua personalidade, as competências (de ordem diversa), os estilos de ensinar, tudo isto subjacente à definição de uma função concebida na perspetiva de objetivos a desenvolver e que é necessário especificar.”

Segundo o Art. 7º da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), relativamente aos objetivos do Ensino Básico, infere-se que é objetivo do mesmo, “ 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.”

Na concretização do processo de formação inicial, cabe ao educador/professor qualificar-se, de modo a apoderar-se de valores científicos e pedagógicos, atitudes, métodos, técnicas adequadas (os) às suas funções profissionais.

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), Lei nº 46, ponto 1 do artigo 31º, enfatiza-se o facto dos “ (...) educadores de infância e os professores dos ensinos básicos e secundário adquirem a qualificação profissional através de cursos

superiores que conferem o grau de licenciatura, organizados de acordo com as necessidades do desempenho profissional no respetivo nível de educação e ensino.”

Para Mesquita (2011, p. 47) “ Da Lei de Bases do Sistema Educativo emerge que a formação de professores deve capacitá-los para:

- uma atitude crítica atuante face à realidade social;
- a inovação e investigação em relação à atividade educativa;
- uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e autoaprendizagem (Campos, 2002:20) ”

De acordo com Pacheco (2011, p. 6) citando Pires (2007, p. 95) “o saber profissional é conseguido através da inter-relação entre o conhecimento que é científico, pedagógico e a experiência da ação em contexto. Importa mencionar ainda que a gestão e construção do currículo por parte do educador/professor deverá ser entendida sempre numa perspetiva ética e deontológica.”

Atualmente, ninguém questiona a importância da educação pré-escolar no desenvolvimento e aprendizagem das crianças e no contributo para o sucesso escolar futuro.

Neste sentido, Zabalza (1992, p. 69) refere a importância desta etapa da vida das crianças, como potenciadora do desenvolvimento global das mesmas. Para o autor supracitado, “ (...) a escola infantil é chamada a actuar sobre um sujeito possuidor de uma bagagem de experiências prévias que estão marcadas pelo meio familiar e sociocultural de origem, sobre um sujeito com um ritmo particular de aprendizagem que é fruto do seu próprio desenvolvimento efetivo e, em terceiro lugar, sobre um sujeito dotado de um determinado potencial de desenvolvimento.”

Segundo o Art. 2º da Lei-quadro da Educação Pré-Escolar (1997), relativamente aos Princípios Gerais da Educação Pré-Escolar, refere que:

A Educação Pré-Escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

Desta forma, a educação pré-escolar é considerada como um estabelecimento de educação que presta serviços orientados para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, proporcionando-lhe atividades educativas e atividades complementares de apoio à família.

Importa mencionar que toda a ação educativa é “guiada” pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), produzida e organizada pelo Ministério da Educação. Citando este documento,

As orientações curriculares constituem uma referência comum para todos os educadores da Rede Nacional de Educação Pré-Escolar e destinam-se à organização da componente educativa. Não são um programa pois adoptam uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças. Diferenciam-se também de algumas conceções do currículo, por serem mais gerais e abrangentes, isto é, por incluírem a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos. (Ministério da Educação, 1997, p. 13)

É essencial percebermos assim as competências que um educador deve apresentar perante a inter-relação estabelecida entre a teoria e a prática, na qual, se envolve no processo ensino-aprendizagem, bem como, as aprendizagens significativas impulsionadas através da exercício das suas funções profissionais.

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), Art. 5º, referente aos objetivos da Educação Pré-Escolar, podemos constatar que dos objetivos mencionados serão poucos aqueles que não partem da ação do (a) educador (a) de infância, e por consequência caracterizam as competências do mesmo, através das suas atitudes perante a prática educativa.

Como referido anteriormente, partiremos dos objetivos da Educação Pré-Escolar para as competências teóricas, práticas e ético-deontológicas características do perfil do (a) educador (a) atual. Sendo assim, o (a) educador (a) reflexivo (a) para orientar a prática pedagógica, tendo em vista o sucesso educativo, deve ser capaz de:

- **observar as crianças** a fim de se obter informações que permitam conhecer a diversidade das suas experiências e vivências no contexto familiar e no meio onde vivem, bem como, tomar conhecimento dos níveis de desenvolvimento psicomotor, social, afetivo, cognitivo e linguístico, sabendo que, cada vez mais, são diferentes;

A observação da criança e do grupo leva ao conhecimento das suas capacidades, interesses, dificuldades e especificidades, constituindo a base do planeamento da ação educativa e da avaliação.

- “**estimular as capacidades** da criança, e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades” (Ponto 1, alínea a) do Art.5.º da LBSE, 1986).

- **detetar dificuldades** (sensoriais, motoras e outras) de forma a encaminhar o seu tratamento precoce e zelar pela saúde e higiene das crianças;
- **planear, avaliar e reajustar** a sua intervenção tendo em consideração as características e necessidades das crianças; organizando os espaços, os materiais e o tempo, com base nas observações dos seus interesses e necessidades detetadas, para poder proporcionar atividades com sentido e, integradas nos domínios curriculares, bem como nas propostas implícitas das crianças.
- “**desenvolver a formação moral** da criança, e o sentido da responsabilidade, associado ao da liberdade” (Ponto 1, alínea d) do Art. 5º da LBSE, 1986)
- “**fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos**, complementares da família, tendo em vista o desenvolvimento da sociabilidade” (Ponto 1, alínea e) do Art. 5º da LBSE, 1986)
- “**desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança**, assim como a imaginação criativa, e estimular a atividade lúdica” (Ponto 1, alínea f) do Art. 5º da LBSE, 1986).
- **proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades**, e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança (Ponto 1, alínea h) do Art. 5º da LBSE, 1986).
- **avaliar, registar e comunicar** os progressos realizados por cada criança, bem como a natureza e a eficácia da sua própria ação pedagógica em função dos objetivos da Educação Pré-Escolar.
- **envolver as famílias e a comunidade educativa** na educação das crianças. Consciencializando-as para a participação e envolvimento ativo no trabalho desenvolvido na educação de infância.
- **facilitar a transição das crianças para o 1º Ciclo do Ensino Básico**, colaborando com os professores do 1º ano de escolaridade no sentido de uma efetiva articulação entre os dois níveis educativos.

Alonso (2005, p. 13) defende que historicamente a profissão docente tem-se construído e evoluído qualificativamente, devido ao “confronto de leituras e pressões sociais diversas e por vezes contraditórias”.

Irrevogavelmente, o processo de ensino-aprendizagem dotado da reflexão integrada entre a teoria e a prática, traduz-se numa maior qualidade do sistema educativo e dos objetivos que se propõem.

Neste sentido, a orientação da e para a ação, dos conhecimentos teóricos e práticos, por parte do professor, permitem uma reflexão e análise coerente e articulada.

Para Mesquita (2011, p. 62) “A formação inicial deve exercitar os futuros professores para uma prática reflexiva, sendo necessário que os programas de formação se organizem de forma a privilegiar uma formação cultural (geral) e uma formação científica (disciplinar). Tanto a formação cultural como a formação disciplinar não devem separar-se de uma formação prática.” Deste modo, podemos observar no Ponto 1, alínea d) do Art. 5º da LBSE (1986), um dos princípios referentes à formação de professores, menciona uma “Formação integrada quer no plano da preparação científico-pedagógica quer no plano da articulação teórico-prática.”

Questionado sobre as competências que um professor deve apresentar/desenvolver para ajudar os alunos a desenvolverem as suas competências, Perrenoud (2000, p. 19-31) proferiu:

Antes de ter competências técnicas, ele deveria ser capaz de identificar e de valorizar suas próprias competências, dentro de sua profissão e dentro de outras práticas sociais. Isso exige um trabalho sobre sua própria relação com o saber. Muitas vezes, um professor é alguém que ama o saber pelo saber, que é bem-sucedido na escola, que tem uma identidade disciplinar forte desde o ensino secundário. Se ele se coloca no lugar dos alunos que não são e não querem ser como ele, ele começará a procurar meios de interessar sua turma por saberes não como algo em si mesmo, mas como ferramentas para compreender o mundo e agir sobre ele. O principal recurso do professor é a postura reflexiva, sua capacidade de observar, de regular, de inovar, de aprender com os outros, com os alunos, com a experiência.³

Assim, segundo o autor supracitado, existem competências mais específicas que o professor deve apresentar, tais como:

- ser capaz de gerenciar a classe como uma comunidade educativa;
- ser capaz de organizar o trabalho no meio dos mais vastos espaços-tempos de formação (ciclos, projetos da escola);
- ser capaz de cooperar com os colegas, os pais e outros adultos;
- ser capaz de conceber e dar vida aos dispositivos pedagógicos complexos;
- ser capaz de suscitar e animar as etapas de um projeto como modo de trabalho regular;

³ In “A Arte de Construir Competências” (2000, p. 19-31).

- ser capaz de identificar e modificar aquilo que dá ou tira o sentido aos saberes e às atividades escolares;
- ser capaz de criar e gerenciar situações problemas, identificar os obstáculos, analisar e reordenar as tarefas;
- ser capaz de observar os alunos nos trabalhos;
- ser capaz de avaliar as competências em construção.

Importa mencionar que o professor não deve ser um mero investigador, ou um mero pedagogo, deve, encontrar uma articulação indispensável entre esta dicotomia, olhar para as suas funções profissionais e fazer com que os alunos aprendam adequadamente. Para isso deve mobilizar e integrar todos os saberes que possui na e para a prática educativa, adequando-os ao nível, disciplina e contexto onde intervém.

De acordo com Roldão (2005, p. 49), “A conceção dicotómica “pedagogista-cientificista” leva a distorções do sentido da prática profissional em todos os níveis de ensino, mas tem particulares repercussões na promoção e análise da qualidade do ensino que se pratica nos níveis iniciais da escolaridade.”

Neste sentido, o professor deve sentir a necessidade pessoal de apresentar um enorme saber científico, que se traduz nas áreas curriculares que integram o currículo, no conhecimento dos seus alunos, sobre as especificidades de cada um e os ritmos de trabalho.

Para Lisboa citada por Roldão e Alonso (2006, p. 29) a preparação inicial assume um papel preponderante na formação de professores, referindo que, “A formação inicial é a base da construção da profissionalidade. Durante esta formação adquirimos os conhecimentos basilares para podermos desempenhar corretamente a docência (...)”

Alonso (2006, p. 49) afirmou que “ O conhecimento profissional é do tipo praxiológico já que se constrói fundamentalmente nos contextos em que se exerce a prática.”

Tendo em vista a qualidade da ação do professor, o mesmo, deve arregar uma postura reflexiva e consciente, perante a necessidade teórica que envolve as suas práticas, bem como, os contextos sociais onde se desenvolvem.

“A capacidade de diagnosticar problemas, de refletir e investigar sobre eles, construindo uma teoria adequada (teorias práticas) que oriente a tomada de decisões, parece ser competências fundamentais aos professores atuais, confrontados com uma escola plural, dinâmica e multicultural” (Alonso, 2006, p. 49).

A mesma autora defende ainda que o professor deve ser um ser aberto à inovação e à aprendizagem, apetrechado com conhecimentos técnicos, teóricos e práticos, de modo a atribuir qualidade às suas práticas, respondendo à diversidade de exigências presentes nas escolas atuais. No seguimento deste pensamento, refere que “A abertura à inovação e à aprendizagem permanentes, a aceitação da diversidade e das diferenças, a partilha e o diálogo com diversos agentes educativos, a promoção de um saber mais holístico, inter e transdisciplinar, entre outros, são capacidades desejáveis para um professor promotor e líder de ambientes de aprendizagem” (ibidem).

Deste modo, entende-se como objetivo central da profissão professor ser competente, servindo como meio do desenvolvimento harmonioso e integral dos alunos enquanto cidadãos. Concretizando, deve estimular o desenvolvimento de aprendizagens significativas, no contexto onde está inserido. Para tal, é necessário adquirir competências que se relacionem com uma atitude reflexiva, investigativa, crítica e participativa de forma a responder a estas mudanças características da heterogeneidade grupal e social das escolas atuais.

3.3. Componentes do Processo Educativo/ Intencionalidade Educativa

3.3.1. Observação

A observação surge como a componente educativa que projeta as restantes: a planificação, a intervenção, a reflexão e a avaliação. A observação permite recolher dados e informações sobre o processo de ensino-aprendizagem, com a finalidade de analisar e refletir sobre o mesmo, permitindo-nos visualizar comportamentos e acontecimentos no momento em que acontecem.

Citando Albano Estrela (1994, p. 69), “A observação de uma situação de aula constitui o primeiro e o principal meio de conhecimento do estagiário”, antecede a fase de intervenção, fase, esta em que o estagiário tem de ter já conhecimento alargado, na impossibilidade de pleno, para poder atuar de forma eficaz e bem sucedida.

As aulas possibilitam ao educador/professor recolher informações úteis. É a partir de uma adequada observação das aulas que o educador/professor consegue descrever e interpretar o desempenho dos seus alunos, com o objetivo de ensinar melhor e orientar as metodologias para as metas desejadas. Ao possuir um conhecimento, cada vez mais sólido, sobre a aula e os fatores que contribuem para a sua qualidade, o educador/professor orienta a sua prática educativa, de modo a beneficiar todos os

alunos. No entanto, para se conseguir este objetivo, os resultados da observação devem demonstrar comportamentos que ocorrem com regularidade. Só é possível inferir algo sobre determinados comportamentos da turma em geral e dos alunos em específico, depois de se verificar que estes comportamentos acontecem com alguma frequência.

A observação da aula faculta ao educador/professor um conjunto de informações que permitem adotar e adequar estratégias de aprendizagem, ao mesmo tempo que permite avaliar os seus efeitos. Neste sentido, “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 aprendizagens.” (Ministério da Educação, 1997, p. 25).⁴

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

Na perspectiva de Gonçalves, 2003, p. 86 *in* Gonçalves, 2006, p. 184, “O professor está (...) envolvido num processo de aperfeiçoamento constante e (...) a mudança de estado qualitativo das práticas pedagógicas pressupõe, previamente, a interpretação, compreensão e avaliação das próprias práticas profissionais.”

Consoante o que foi referido, é lícito afirmar que, “A observação constitui, deste modo, a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade educativa” (Ministério da Educação, 1997, p. 25).

Deste modo, podemos afirmar que a observação no processo educativo interliga-se com o planeamento e com a avaliação da ação pedagógica. Ao longo do estágio foi-se tornando mais clara a evidente a interligação entre as componentes do processo educativo e a relação existente entre elas. Esta constatação permitiu-nos compreender e refletir sobre a prática, atribuindo-lhe um maior significado e uma maior importância, bem como, por conseguinte, aumentar a qualidade do processo de ensino aprendizagem. Para avaliar, é necessário observar as aquisições dos alunos, as capacidades, as aprendizagens e as competências em aquisição e desenvolvimento dos mesmos, para com isso perceber onde sentem mais dificuldades e onde devemos focar a nossa ação pedagógica.

⁴ Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar (1997). Ministério da Educação.

Segundo este ponto de vista, Perrenoud (2002, p. 17) afirma que, “ (...) a formação inicial tem de preparar um professor para refletir sobre a sua prática, para criar modelos e para exercer a sua capacidade de observação, análise, metacognição e metacomunicação.”

Para que o educador/professor forme uma imagem completa e equilibrada acerca dos seus alunos, Fisher *in* Blatchford (2004, p. 23) defende que, “Cada observação deve ter um objetivo e uma incidência claros – de outra forma, é possível observar tudo e não ver nada em concreto. A observação feita ao longo do tempo assegurará que todo o potencial da criança é observado.”

Segundo a autora supramencionada, toda a observação deve seguir objetivos pré-estabelecidos, bem definidos, e ter em conta a criança ou os grupos de crianças a observar. A mesma autora refere ainda que, “As observações devem englobar todas as áreas de aprendizagem e devem ser efetuadas tanto durante as situações de aprendizagem iniciadas pelo professor como durante as que são iniciadas pela criança” (ibidem).

Para isso é necessário definir como observar, quem observar, o que observar e quando observar. Todas as perspetivas e argumentos aqui apresentados reforçam a ideia da importância da análise da aula e da importância que a mesma apresenta no processo de ensino-aprendizagem. Verificamos, assim, as potencialidades da observação, no sentido de que esta permite uma melhor compreensão dos princípios estruturais e funcionais das aulas, identificar os critérios de eficácia do rendimento individual de cada aluno, bem como, adequar os modelos de ensino que regulam e orientam a ação do educador/professor.

Na observação, é de extrema importância definir os instrumentos a utilizar. Aquando de uma observação não estruturada, “ (...) o relato das observações representa uma oportunidade de monitorização dos processos de construção das ferramentas empíricas, na medida em que contribui para reposicionar constantemente os procedimentos neste domínio (...)” (Saramago, 2001, p. 26).

Ao longo do estágio, vários foram os instrumentos de observação utilizados, no entanto, as listas de verificação demonstraram ser um instrumento de observação e avaliação bastante viável, na medida em que permitiram registar cuidadosamente tudo o que pretendíamos observar, relativamente às aprendizagens e aos comportamentos dos alunos.

Como foi referido anteriormente, cabe ao educador/professor decidir o quê, quem e como observar. A integração do educador/professor nas atividades das crianças permite observar de forma coerente e realista, comportamentos e acontecimentos que evidenciam a identidade e especificidades de cada criança. Neste sentido, Saramago (2001, p. 26) afirma que, “O registo etnográfico das observações de carácter participante constitui-se como técnica principal de pesquisa de grande relevância no domínio da sociologia da infância.”

De acordo com Silva (1999, p. 170), “As listas de verificação constituem o instrumento mais objetivo, a nível da observação, que pode ser usado, de uma forma ocasional ou sistemática, tanto por professores como por alunos para registar comportamentos individuais ou de grupo.”

Concluindo, o educador/professor vai aperfeiçoando a sua capacidade de observador com a experiência. Assim, parece pertinente, atribuir à observação um papel determinante na orientação do processo ensino-aprendizagem, na medida em que integra e regula a maioria das decisões do educador/professor na condução do processo educativo

3.3.2. Planificar para facilitar

Na educação a necessidade de planificar é cada vez mais importante. Planificam--se os conteúdos a lecionar ao longo de um ano letivo, planificam-se as unidades temáticas, planificam-se as aulas, planificam-se as visitas de estudo, etc.

Devido à natureza da ação, cada planificação tem um momento próprio para ser realizada. Segundo Pereira, Bota e Bocioaca (2005, p. 145), “O planeamento é um atividade humana que consta na previsão científica do conteúdo, desenvolvimento e finalização de uma ação.”

Neste sentido, a planificação é um fio condutor que ajuda o educador/professor no seu dia-a-dia na sala de aula, propondo uma boa execução das suas atividades e a eficácia das mesmas perante o contexto humano em que exerce as suas funções.

Planear não é um ato isolado, é um momento reflexivo da atividade do educador/professor. Na preparação das suas práticas e intervenção pedagógica, o educador/professor realiza uma antecipação do que pode, do que vai e como vai acontecer.

Matias (2009, p. 36) refere que, “A planificação é uma forma de garantir o controle do processo ensino-aprendizagem, desde as intenções mais gerais até às tarefas que se vão realizar em cada aula. A partir desta o professor verá, as finalidades projetadas e a operacionalização de objetivos.”

Sendo a planificação uma previsão das ações a desenvolver, através de um documento de decisões pré-ativas, Ariends (1995, p. 45) indica que “ O currículo, tal como é publicado é transformado e adaptado pelo processo de planificação através de acrescentos, supressões e interpretações e pelas decisões do professor sobre o ritmo, sequência e ênfase.”

A planificação constitui um dos momentos mais importantes na hora da concretização do currículo, porque tem em conta as experiências prévias dos estudantes, as suas motivações e os seus interesses, aspetos cruciais na aprendizagem significativa. Planificar permite-nos também decidir o que fazer, como fazer, que materiais utilizar, os meios com que contamos, quanto tempo temos e o que esperamos dos alunos.

Desta forma cabe ao educador/professor refletir

Sobre as suas intervenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização. O planeamento do ambiente educativo permite às crianças explorar e utilizar espaços, materiais e instrumentos colocados à sua disposição. Proporcionando-lhes interações diversificadas com todo o grupo, em pequenos grupos e entre pares, e também a possibilidade de interagir com outros adultos. Este planeamento terá em conta as diferentes áreas de conteúdo e a sua articulação (...)” (Ministério da Educação, 1997, p. 26)

De acordo com Cró (1998, p. 37), “ (...) o educador e o professor devem utilizar as informações sucessivas recolhidas das suas intervenções, a fim de orientar a sua ação, isto é, explicar os resultados da sua educação, para pôr permanentemente em questão os progressos realizados pelos alunos, os métodos em vigor e a sua própria ação (...)”

Matias (2009, p. 37) enfatiza a importância da planificação da aula, pois “A aula pode ser considerada a unidade organizativa essencial do processo ensino/aprendizagem e decorre da conjugação de três fases: fase pró-ativa ou de preparação da aula; fase interativa, de realização da ação pedagógica; fase retroativa, de balanço da atividade.”

Seguindo esta lógica de pensamento Alvarenga (2011, p. 49) refere as fases de elaboração da planificação das aulas apresentadas por Monteiro (2001):

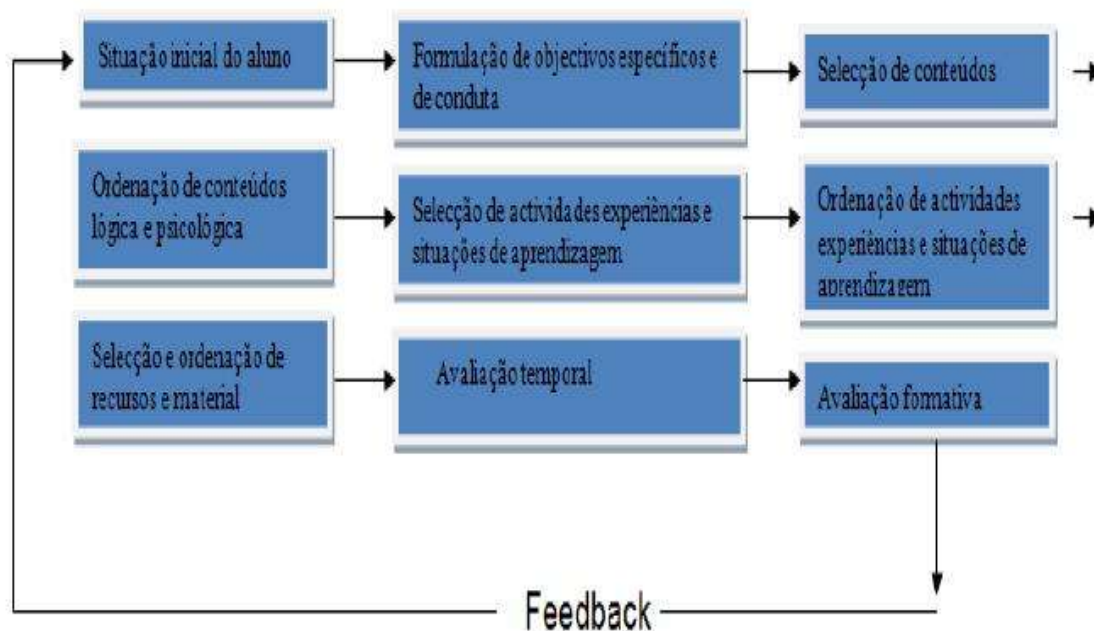


Figura 4- Fases de Elaboração da Planificação das Aulas para Monteiro

Ao analisar a figura podemos verificar a importância que o educador/professor tem na planificação e concretização de uma aula. Como refere Alvarenga (2011, p. 47), é necessário ter em conta um conjunto de aspetos orientadores da ação educativa, tais como, conhecer-se a si próprio enquanto pessoa e ser profissional, conhecer muito bem os seus alunos, partir da reflexão sobre as suas especificidades e necessidades, de modo a encontrar estratégias que melhor se adequam ao grupo e ao aluno em particular, “conhecer a metodologia mais adequada às características das disciplinas”, bem como, “conhecer o contexto social dos seus alunos”.

Posteriormente, segundo a autora supramencionada, o educador/professor,

(...) deve escolher as estratégias que melhor se encaixam com as características citadas aumentando as oportunidades de se obter sucesso. O preparo das aulas é uma das atividades mais importantes do trabalho do profissional de educação escolar. O bom senso é fundamental, mas a experiência é importantíssima e constitui uma mais-valia que ajuda muitas vezes a superar situações complicadas (ibidem).

3.3.3. Intervenção – Reflexão

O conceito de prática reflexiva surge como um modo possível dos educadores/professores interrogarem as suas práticas de ensino. A reflexão fornece oportunidades para voltar atrás e rever acontecimentos e práticas.

Uma formação reflexiva permite aos educadores/professores desenvolverem competências profissionais, marcadas pela capacidade de desenvolver a reflexão sobre a ação pedagógica, e deste modo, responder às exigências da educação atual.

Para Perrenoud (2002, p. 13), “Uma prática reflexiva pressupõe uma postura, uma forma de identidade, um *habitus*.” Neste sentido, “O pensamento reflexivo contribui, decididamente, para a promoção do progresso” (Alarcão, 1996, p. 54).

Uma prática reflexiva confere poder aos educadores/professores e proporciona oportunidades para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Importa aqui, perceber o conceito de reflexão, o sentido e o entendimento que possui, associado ao ato educativo.

De acordo com Zeichner (1993, p. 18), ser um profissional reflexivo, é uma forma de estar na educação, assim, “A ação reflexiva é uma ação que implica uma consideração activa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que o justifiquem e das consequências a que conduz... não é, nenhum conjunto de técnicas que se possa ser empacotado e ensinado aos professores.” Desta forma, a ação reflexiva, exige ao profissional da educação uma procura pelas “soluções lógicas”, relativas aos problemas da prática educativa, e neste sentido, uma intuição e consciência da realidade (Alarcão, 1996, p. 58), é ao refletir sobre a ação que se consciencializa o conhecimento, e se procuram as soluções para os problemas e se reformula o pensamento.

Alarcão e Roldão (2008, p. 30) defendem também que a reflexão deve ser encarada como promotora do conhecimento profissional, referindo que “A reflexividade é valorizada pelas seguintes questões:

- motiva para uma maior exigência e auto-exigência;
- consciencializa para a complexidade da ação docente e para a necessidade de procurar e produzir conhecimento teórico para nela agir;

- contribui para a percepção da relação teoria-prática como um processo de produção de saber e não como uma dicotomia servida por uma lógica de aplicação;
- promove uma atitude analítica da acção e da prática profissional;
- desenvolve o autoconhecimento e a autonomia;
- proporciona maior segurança na acção de ensinar;
- confere maior interesse e capacidade de experimentar novas abordagens.”

Como já foi mencionado anteriormente, a reflexão sobre a reflexão na acção é aquela que ajuda o profissional a progredir no seu desenvolvimento. Olhar retrospectivamente para a acção e refletir sobre o momento da reflexão na acção, sobre o que aconteceu, sobre o que se observou, atribuir significados conscientes e críticos ao que aconteceu.

Durante o processo de formação somos levados a fazer reflexões sobre diversas vertentes educativas, refletir sobre o processo de planificação, refletir sobre as práticas e após as práticas, com o objetivo de melhorar a nossa acção. Desta forma, é agora lícito afirmar a correlação existente entre as diversas componentes educativas que caracterizam o processo de ensino-aprendizagem. Verificamos assim, a importância de observar para delinear e orientar a nossa acção, através dela refletimos sobre as melhores estratégias e metodologias face à realidade com que nos deparamos. Isso permite-nos planejar com maior rigor e adequação, bem como, uma maior coerência na e sobre a acção.

Segundo Perrenoud (2002, p. 17), “A formação de bons principiantes tem a ver, acima de tudo, com a formação de pessoas capazes de evoluir, de aprender de acordo com a experiência, refletindo sobre o que gostariam de fazer, sobre o que realmente fizeram e sobre os resultados de tudo isso.”

Ainda de acordo com o autor supracitado, os educadores/professores na formação inicial, apresentam uma postura defensiva, relativamente à reflexão, pois procuram encontrar certezas que possam proporcionar uma maior segurança e um maior domínio das acções educativas. Deste modo, o autor defende que deve ser dada uma maior importância à dimensão reflexiva na formação inicial, pois “A dimensão reflexiva está no centro de todas as competências profissionais, tendo em vista que ela constitui seu funcionamento e seu desenvolvimento” (idem, p. 20).

Alarcão (2008, p. 177) vai mais longe, afirmando que um professor reflexivo promove um aluno reflexivo. Desta forma, a autora encontra um “paralelismo”, mediado pela postura de um professor reflexivo e a consequência na formação de alunos reflexivos e autónomos sobre as suas próprias ações, “Educar para a autonomia implica fazer um ensino reflexivo que, por sua vez, se baseia numa postura reflexiva do próprio professor.” (idem, p. 187)

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

Deste modo, é de relevante importância refletir sobre as nossas práticas educativas, para que sejamos capazes de dar respostas, tendo em conta o contexto, as necessidades e especificidades dos nossos educandos.

3.3.4. Avaliação

A conceção da avaliação no processo de ensino-aprendizagem tem como objetivo abranger a organização escolar como um todo, nomeadamente nas relações internas à escola, no trabalho docente, na organização do ensino, na relação escola/sociedade e no processo de aprendizagem do aluno.

Segundo os Princípios Orientadores da Educação Básica, publicados no Decreto-lei nº 18/2011, Art. 12º, “A avaliação constitui um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do ensino básico.” Neste sentido, a escola deve “assegurar a participação dos alunos e dos pais e encarregados de educação no processo de avaliação das aprendizagens, em condições a estabelecer no respetivo regulamento interno.”

De acordo com Lafourcade (1987), citado por Serpa (1995, p. 45), a avaliação é “uma etapa do processo educativo que tem por fim comprovar, de forma sistemática, em que medida foram conseguidos os resultados previstos nos objetivos que se teriam especificado previamente.” Daí advém a necessidade de classificar “os seus objetivos” e as “suas funções” por forma a dar sentido ao que se avalia (Serpa, 2003, p. 18).

Segundo as OCEPE (Ministério da Educação, 1997, p. 27) “Avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução”. Deste modo, o educador/professor tem como função reconhecer as diferenças existentes entre os educandos, conhecer as suas capacidades, e com este reconhecimento ajudá-los a superar as dificuldades de aprendizagem, pois, como sabemos, as aprendizagens acontecem em ritmos diferentes e, alguns alunos, têm uma maior capacidade de aplicar o que lhes é ensinado.

A avaliação no processo de ensino-aprendizagem decorre antes, durante e depois da ação do aluno. O ato de avaliar deve ser orientado pelo princípio de justiça, da igualdade moral, da autonomia moral, da imparcialidade e da reciprocidade (Serpa, 2003, p. 85).

A mesma autora refere, com base em diversas perspetivas e interpretações da avaliação, as principais finalidades ou funções da mesma, que passam pelo “esclarecimento e melhoria dos processos de aprendizagem”; pelo “diagnóstico das características dos alunos”; pela “síntese do seu desempenho”; pela “certificação dos seus resultados”; pela “informação a facultar a outros intervenientes educativos”; pela “seleção”; pela “prestação de contas do sistema educativo à sociedade”, pelo “exercício da autoridade”; pela “imposição educativa”; pelo “incentivo mediante à motivação mediante a competição”; pela “comunicação”; pelo “desenvolvimento da consciência sobre os processos sociais e educacionais; pela “capacidade de autocrítica da avaliação feita” (Serpa, 2010, p. 28).

A avaliação do processo ensino-aprendizagem só se concretiza com a participação do docente e educando. Neste sentido, a avaliação apresenta-se como a capacidade do docente de: apreender o saber do educando por meio do que ele é capaz de expressar, de detetar as dificuldades e auxiliá-lo na transposição das barreiras, através da reorientação de processos de aprendizagem, tudo isso permite ao docente certificar-se de que o educando está apto a efetuar novas aprendizagens ou não.

Para Serpa (1995, p. 11), “ O professor, através de uma adequada utilização da avaliação, pode encontrar, na sua prática, um espaço para intervir na evolução dos acontecimentos, obrigando a repensar a teoria dos dotes individuais e as explicações do handicap sociocultural que serviram, e ainda servem para ele justificar, de forma maciça, o insucesso escolar.” De acordo com a autora supracitada, o docente reflexivo

sobre as suas práticas, e que se sente responsável pelo insucesso dos alunos deve encontrar estratégias que permitam ultrapassar as dificuldades que encontra no processo de ensino-aprendizagem.

Desta forma, o docente ao observar as atividades dos educandos, procura encontrar o potencial de cada um e como pode atuar e favorecer o desenvolvimento de competências, procurando constantemente o conhecimento que o educando já adquiriu e aquele que pode vir a adquirir.

Segundo o Decreto-lei nº 18/2011, Art. 13º, “A avaliação das aprendizagens compreende as modalidades de avaliação diagnóstica, de avaliação formativa e de avaliação sumativa.”

De acordo com este Princípio da Educação Básica, “A avaliação diagnóstica realiza-se no início de cada ano de escolaridade, devendo articular-se com estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional.”

A avaliação diagnóstica assume uma relevante importância antes da ação do aluno, e desta forma permite identificar informação acerca das capacidades dos alunos, para, a partir desta constatação, planificação de acordo com as necessidades e especificidades dos mesmos.

Por um lado, a avaliação diagnóstica não recai sobre conteúdos programáticos e específicos dos alunos, ou seja, “Pode entender-se como uma caracterização, mas também pode desempenhar uma função preditiva, preocupada com *prognosticar* a evolução de um objeto avaliado.” (Serpa, 1995, p. 72).

Por outro lado, este tipo de avaliação acontece com o objetivo de prever os conhecimentos e as perspetivas dos alunos em relação a determinados temas ou conteúdos a lecionar. “Assim sendo, o professor faz um levantamento dos conteúdos, destrezas ou atitudes prévias à implementação de um novo bloco de aprendizagem que pretende planear. Pode tornar o aluno ciente do conteúdo a ser explorado e provocá-lo no sentido de ele empreender estratégias para aquilo com que foi confrontado, mas a que não deu inicialmente uma resposta satisfatória (Serpa, 1995, p. 72).

Ribeiro (1990, p. 79) refere que “ (...) a avaliação diagnóstica pretende averiguar a posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base àquelas, no sentido de obviar as dificuldades futuras e, em certos casos, de resolver situações presentes.”

Neste sentido, tem-se verificado um maior consenso de vários investigadores, relativamente ao olhar sobre os benefícios da avaliação diagnóstica, concretizando, é consensual que esta permite averiguar as concepções e representações dos alunos relativamente a conteúdos e temas que terão de dominar. Serpa (1995, p. 77) afirma que “ (...) a avaliação diagnóstica, para além de informar o professor dos conhecimentos e destrezas do aluno, deve centrar-se no levantamento de atitudes, motivações, interesses, sensibilidade social, valores, curiosidade, temperamento, estilos cognitivos e experiência educativa prévia do aluno.”

A Avaliação Sumativa apresenta-se como outra modalidade da avaliação dos alunos realizada pelo educador/professor.

Segundo o Decreto-lei nº 18/2011, Art. 13º,

A avaliação sumativa traduz-se na formulação de um juízo globalizante sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, tendo como funções principais o apoio ao processo educativo e sua certificação, e inclui:

- a) A avaliação sumativa interna, da responsabilidade dos professores e da escola, que se realiza no final de cada período letivo utilizando a informação recolhida no âmbito da avaliação formativa.

Serpa (2010, p. 35) entende que, “ (...) a avaliação sumativa determina se o aluno domina ou não os aspetos considerados relevantes ou significativos do programa e se sabe integrá-los, no quadro referencial ligado ao respetivo programa de ensino. Não está obrigatoriamente associada à atribuição de notas e pode desempenhar um papel de ajuda à aprendizagem do aluno.”

Este tipo de avaliação permite aos educadores/professores, de forma consciente e crítica, efetuar um balanço dos conhecimentos adquiridos pelos seus educandos, e assim, formar um juízo de valor, relativo ao desempenho dos mesmos.

De acordo com Ribeiro (1990, p. 89), a avaliação sumativa “pretende ajuizar o progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já recolhidos por avaliações de tipo formativo e obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino.”

“Resumindo, a avaliação sumativa determina se o aluno domina ou não os aspetos considerados relevantes ou significativos de programa e se sabe integrá-los. Não está obrigatoriamente associada à atribuição de notas e pode desempenhar um papel de ajuda à aprendizagem do aluno” (Serpa, 2003, p. 26).

Seguidamente apresenta-se outra modalidade da avaliação, denominada por Avaliação Formativa. Como é referenciado no Decreto-lei nº 18/2011, Art. 13º, “A

avaliação formativa assume um carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens e aos contextos em que ocorrem, tendo como uma das funções principais a regulação do ensino e da aprendizagem.”

Esta modalidade de avaliação “procura a verificação do domínio, ou não, de todos os assuntos lecionados.” Serpa (2010, p. 33) A mesma autora defende que esta avaliação caracteriza-se por ser “interativa, comunicacional, autêntica, ecológica e reguladora da aprendizagem” (idem, p. 44).

A avaliação formativa permite avaliar em todos os momentos letivos. Cada movimento do aluno é observável pelo educador/professor que o avalia imediatamente e de forma construtiva. É uma avaliação que contribui para melhorar o ensino-aprendizagem pois, informa o educador/professor acerca do desenvolvimento dos educandos, relativamente aos pontos fortes e menos fortes dos mesmos.

Seguindo esta linha de pensamento, Serpa (1995, p. 80) refere que “A designação “avaliação formativa” goza da simpatia porque expressa a utilidade básica do ensino para quantos põem o acento na construção do indivíduo. Mais do que legitimar um sistema instituído, pretende-se dar voz e desenvolvimento ao beneficiário imediato da educação: o aluno.”

Em jeito de conclusão, a avaliação formativa assume uma função reguladora do ensino-aprendizagem pois, permite que os educandos e os educadores/professores ajustem estratégias e reformulem processos. Esta pode reforçar positivamente qualquer competência que esteja de acordo com os objetivos precedentemente estabelecidos e, permitir ao próprio educando analisar situações, reconhecer e corrigir os seus próprios erros.

Neste sentido, e partilhando da opinião de Serpa (1995, p. 11), “Entender as conceções de avaliação que possibilitam uma regulação interativa das dificuldades do aluno e auxiliam o professor na tomada de decisões educacionais, parece-nos que merece especial atenção na formação de todo o profissional de ensino.”

3.4. A Monodocência na Educação Pré-Escolar e 1º CEB

Atualmente a transversalidade é uma forma de organizar e gerir o currículo em torno de competências e saberes multidisciplinares, que atravessam várias áreas curriculares, exigindo um contributo por parte dos docentes.

Na educação Pré-Escolar, utiliza-se a expressão “Áreas de Conteúdo”,

Esta organização toma por vezes como referência as grandes áreas de desenvolvimento enunciadas pela psicologia – sócio – afectiva, motora, cognitiva – que deverão contribuir para o desenvolvimento global da criança; outras vezes prefere-se pensar em termo de áreas de actividades, que se baseiam nas possibilidades oferecidas pelo espaço educativo, remetendo para diferentes formas de articulação (Ministério da Educação, 1997, p. 47).

As áreas de conteúdo integram diversas áreas do saber, pois, para Zabalza (1992, p. 159), “A escola infantil não aborda os conteúdos, entendidos estes em sentido restrito. É um mundo de experiências polivalentes em que os conteúdos desempenham um papel puramente instrumental: servem como oportunidade para a acção” segundo o investigador o que interessa na educação pré-escolar é a procura das funções a desenvolver através do conteúdo, o sentido que lhe atribuímos, neste sentido “ (...) o fundamental é sabermos o que estamos a trabalhar, que possibilidade de enriquecimento experimental o conteúdo ou material possui, uma vez planeado por nós previamente ou então surgido de maneira casual” (idem, p. 59).

Na educação pré-escolar “As diferentes áreas de conteúdo partem do nível de desempenho da criança, da sua actividade espontânea e lúdica, estimulando o seu desejo de criar, explorar e transformar, para incentivar formas de acção reflectida e progressivamente mais complexa” (Ministério da Educação, 1997, p. 48). Assim, “ (...) o objectivo fundamental desta etapa é proporcionar à criança recursos suficientes para manusear a realidade com a qual entra em contacto e movimentar-se relativamente a ela” (Zabalza, 1992, p. 160).

Seguindo esta abordagem transversal e transdisciplinar, o educador deve proporcionar, de forma flexível, experiências e actividades didáticas, que façam sentido para as crianças. Guiando-se pela intenção educativa e pelos objetivos pré-estabelecidos, o educador deve planear a sua ação, articulando as diferentes áreas de conteúdo e a partir da escolha de uma ou outra, promover actividades e o desenvolvimento de competências nas restantes áreas da educação pré-escolar.

Relativamente ao regime de monodocência no 1º CEB, e de acordo com os Princípios Orientadores da Educação Básica (2011) Art. 3º. Anexo 1,

O Programa do 1º Ciclo é dividido nas áreas curriculares disciplinares de frequências obrigatórias: Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio, Expressões: Artísticas e Físico Motoras; e as áreas curriculares não disciplinares: Estudo Acompanhado, Formação Cívica.

No 1º CEB, o regime de organização curricular vigente, permite a integração curricular. A monodocência, em tudo vem enriquecer o conhecimento e acompanhamento por parte do professor, relativamente aos seus alunos, permitindo que o este assuma uma maior responsabilidade educativa no percurso e na atividade educativa dos mesmos. Esta responsabilidade expanda-se ao nível pedagógico, moral e social. Relativo a este modo de organização de trabalho, Carolino *in* Leite e Lopes (2007, p. 157) defende que,

O modo de trabalho pedagógico no 1º CEB é distinto e peculiar. Peculiar porque, atendendo à faixa etária dos seus alunos, apela a uma relação afectiva de grande proximidade e distinta porque, ao exercer-se em regime de monodocência, é bastante diferente do praticado pelos professores dos outros níveis de ensino, implicando uma prática diária com um grupo continuado de alunos (...)

Neste sentido, a organização do processo educativo, permite ao docente uma maior proximidade com os seus alunos, reforçando assim os laços afetivos. Tal constatação exige ao professor competências pessoais e sociais, de modo, a que este possa desenvolver uma relação interpessoal positiva com os seus alunos.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) Art. 8º. 1 a), reforça a ideia da importância da monodocência, mencionando que, “No 1º ciclo, o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas.” Desta forma, constatamos que a coadjuvação é valorizada no processo ensino-aprendizagem do 1º CEB, nomeadamente nas áreas de Expressões. A coadjuvação no ensino de monodocência representa um trabalho cooperativo, de colaboração, de auxílio solidário, que anseia, única e exclusivamente, uma visão mais ampla que enriqueça o processo de ensino-aprendizagem.

Neste contexto, Carolino *in* Leite e Lopes (2007, p. 169), enfatiza a ideia que os professores atuais deparam-se como várias funções, cargos, na escola, o que dificulta e provoca muitas vezes “um sentido de impotência e de ineficácia aos professores”. Perante este problema, Formosinho (1998, p. 30) menciona que a

Tendência recente, para iniciar precocemente o ensino de uma língua estrangeira, a valorização do ensino das expressões visuais, físicas e musicais configuram juntamente com as tendências anteriores, um papel do professor tão complexo, que se torna difícil desempenhá-lo adequadamente sem apoio. A monodocência integral exige uma polivalência do professor demasiado ampla.

Assim, a monodocência pode e deve ser exercida através de equipas educativas, nas quais possam se integrar professores especializados, bem como, ser orientada, pelo trabalho entre equipas interdisciplinares, no qual participam psicólogos, assistentes sociais, entre outros profissionais.

Em jeito de conclusão, verificamos que um adequado desenvolvimento das “áreas de conteúdo” na educação pré-escolar e do currículo do 1º CEB, depende dos seus profissionais, da autorresponsabilização, da procura de respostas adequadas à diversidade contextual dos grupos e turmas de crianças e das características de cada educando. Cabe à escola, através do ensino regulamentado pela monodocência, coadjuvada ou não, organizar e conduzir o processo de ensino-aprendizagem, por forma a responder às necessidades e especificidades das crianças que nela se desenvolvem de forma integral.

3.5. A coadjuvação da EF Especialista na Educação Pré-Escolar e 1.º CEB

Como está referenciado na Lei de Bases do Sistema Educativo (2005), Decreto-Lei n.º 49/2005, Art.8º. 1 a) “No 1.º ciclo, o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas (...)”.

No atual sistema de ensino, no âmbito da Educação Pré-Escolar e do 1º CEB, a disciplina de EM e EEFM é muitas vezes lecionada por professores de EF especialistas da área, que asseguram total ou parcialmente esta leção. Em certos casos, verificamos alguns educadores/professores a lecionarem esta disciplina autonomamente, no entanto, a falta de conhecimentos específicos, resultante da formação inicial e contínua dos mesmos, parece originar algumas limitações conceituais e metodológicas para concretizar com a qualidade merecida um plano curricular nesta área de conhecimento.

Atribuído deste modo, um papel relevante ao professor especialista da EF, cabe ao mesmo, organizar toda a ação educativa com o objetivo de desenvolver nos seus educandos, capacidades e competências que facilitem e promovam o desenvolvimento harmonioso e integral dos mesmos.

Contudo, a relação estabelecida entre educador-professor/aluno é fundamental, na medida em que esta relação permite a estes conhecerem os seus educandos, estabelecerem laços afetivos que promovam a afetividade e a motivação, conhecerem as características e especificidades de cada um, para que, a partir de toda uma análise pormenorizada e reflexiva, formular planos de ação, significativos ao contexto específico.

Neste sentido, Condessa (1999, p. 97) afirma que,

(...) a interação envolvimento-aluno deverá ser também foco de análise, na medida em que os factores de envolvimento criados para a aprendizagem influenciam também eles “as mudanças” verificadas, através das alterações registadas da atitude, auto-conceito de competência e motivação, reflectidas na quantidade e qualidade de empenho do aluno na actividade.

Outro fator que o professor, especialista de EF, deve considerar na prática pedagógica, relaciona-se com o desenvolvimento psicomotor e cognitivo da criança. Estes fatores variam de criança para criança e estão diretamente relacionados com fatores extrínsecos e intrínsecos ao contexto escolar. Para Condessa (1999, p. 98), “A actividade solicitada ao aluno representa um “custo” e encontra-se normalmente ligada à influência dos vários processos físicos, cognitivos e sociais.”

Segundo Graça (2001, p. 110), “As concepções que os professores possuem acerca dos conteúdos de ensino e acerca dos alunos com quem trabalham reflectem-se no modo como pensam e desenvolvem as suas práticas de ensino.”

Deste modo, a ação educativa do professor de EF, interfere de forma significativa no desenvolvimento equilibrado das crianças. Cabe a ele planificar toda a ação educativa em conformidade com o currículo e com as características de cada criança.

Por tudo isto, para que se possa concretizar o processo educativo com qualidade, é necessário que o professor especialista de EF apresente uma relação de simbiose com todos os profissionais de educação, que intervém pedagogicamente com o grupo de crianças com que este assume responsabilidades educativas. Desta forma, o diálogo e a partilha de informação beneficiam o planeamento e a avaliação da ação educativa, concretizada na aquisição de aprendizagens e desenvolvimento de competências.



Parte II

Capítulo 4. O Nosso Estágio

4.1. Introdução

O presente capítulo enquadra-se no estágio pedagógico realizado na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico, que decorreu em unidades orgânicas do sistema educativo açoriano, nomeadamente no Infantário de Ponta Delgada integrado na escola EBI Canto da Maia e na escola EB1/JI de São Roque II integrada na escola EBI Roberto Ivens.

Com base nas observações, fundamentos teóricos e análises realizadas pretendemos relacionar toda a teoria invocada anteriormente com as situações educativas vivenciadas em contexto de estágio, nomeadamente nas unidades curriculares de PES I e II. Pelo facto de emergir na índole deste trabalho, uma análise rigorosa de algumas situações práticas, relevantes para o tema em questão, optamos no âmbito da área disciplinar da Educação Física (Expressão Motora/Educação e Expressão Físico-Motora), explorar o conceito de jogo tradicional nas ações educativas desenvolvidas.

No âmbito deste estágio ambicionamos obter as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência, grau de mestre, e por isso, qualificar a nossa ação na componente de formação inicial: “A componente de formação educacional geral abrange os conhecimentos, capacidades, atitudes e competências no domínio da educação relevantes para o desempenho de todos os docentes na sala de aula, no jardim-de-infância ou na escola, na relação com a comunidade e na análise e participação no desenvolvimento de políticas de educação e de metodologias de ensino.”; e qualificá-la ainda, na componente das didáticas específicas, “A componente de didáticas específicas abrange os conhecimentos, capacidades, atitudes e competências relativas ao ensino nas áreas curriculares ou disciplinas e nos ciclos ou níveis de ensino do respectivo domínio de habilitação para a docência.” Aproximando-se esta definição daquilo que é promulgado no Art. 14º do Decreto-Lei nº 43/2007, relativo às componentes de formação de educadores e professores.

Para Cró (1998) “A Formação de docentes terá de se desenvolver em conformidade com um conjunto de princípios que a caracterizam como um processo. Trata-se de um processo contínuo e integrado nos processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular.”

A formação emerge, assim, como um processo importante e decisivo para a alteração das práticas letivas dos educadores e professores do 1.º CEB, nomeadamente no que concerne ao desenvolvimento de atividades ecléticas, regulares e sistemáticas na área da Educação Física.

Ángel (1996, p. 24-27) apresenta a investigação-ação numa perspetiva de modelo de formação permanente dos docentes-investigadores, pois segundo o autor é uma forma de investigação na ação, que pela observação (re)constrói progressivamente a ação incentivando ao fortalecimento e à implementação de novas estratégias didáticas na sala de aula. Deste modo, dá-se uma rutura com os modelos tradicionais e há um reforço na sua motivação profissional e torna-los profissionais reflexivos ativos, investigadores e reflexivos.

Esta perspetiva da importância da investigação-ação no desenvolvimento profissional do docente corrobora com a ideia de Medeiros & Morais (2007, p. 78) quando referem que “O desenvolvimento profissional é, tal como explicitámos, um processo de mudança nas formas dos pensamentos dos professores, nas suas crenças e nas suas percepções, tendo em consideração o pensamento e as aprendizagens dos estudantes.”

Relativamente aos processos metodológicos utilizados, foi nosso objetivo recolher informação sobre o contexto onde estávamos inseridos, através de diálogos estabelecidos com os responsáveis educativos e da análise de documentos oficiais da escola e do/a grupo/turma. Assim, com a recolha destes dados, foi possível analisar as características de cada criança e *à posteriori* refletir sobre a melhor forma de intervenção educativa.

Neste sentido, privilegiamos a observação naturalista, e assim adotámos estratégias de observação que nos permitissem posteriormente analisar as evidências ocorridas nas práticas educativas. A observação direta e indireta revelaram-se fundamentais na recolha de informação sobre manifestações comportamentais. Para Estrela (1994, p. 82-83), a observação direta permite a recolha de dados relativamente à aula, nas componentes de “Organização de processo educativo (...)”, na “Comunicação verbal (...)” e na “Utilização do “espaço pedagógico”.” Enquanto a observação indireta permite recolher dados referentes “ (...) à opinião e ao comportamento (...)”, nomeadamente nas componentes de “Análise dos produtos da aprendizagem” (íbidem) através de trabalhos, desenhos, dramatizações testes, etc.

Os principais instrumentos utilizados na recolha de dados e análise documental, antevendo a ação educativa e preparando as melhores estratégias de intervenção educativa, foram: o PEE (Projeto Educativo de Escola), o PCE (Projeto Curricular de Escola), o PCG/PCT (Projeto Curricular de Grupo/Turma), o PAA (Plano Anual de Atividades), as OCEPE (Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar), o CNEB (Currículo Nacional do Ensino Básico), o CREB (Currículo Regional da Educação Básica), os processos individuais e as demais informações das crianças do/a grupo/turma de intervenção pedagógica. Estes documentos em que baseamos a recolha dos nossos dados e a autorreflexão das nossas ações na prática educativa, regularam toda a nossa intervenção em contexto de estágio nas sequências didáticas.

Foi confrontando toda a análise documental, com o a fundamentação teórica apresentada e as reflexões realizadas antes, no, e depois do ato educativo, que direcionamos toda a nossa ação educativa.

Neste capítulo, iremos focalizar a nossa atenção para as atividades mais relevantes e subordinadas ao tema no nosso relatório, as práticas físicas e o jogo, com o intuito de analisar, criticar e refletir sobre toda a ação realizada no estágio, nos momentos mais relevantes de planificação, intervenção, reflexão e avaliação, das práticas em contexto pré-escolar e escolar.

4.2. Estágio no Pré-Escolar – Infantário de Ponta Delgada da EBI Canto da Maia

4.2.1. Caracterização do Meio Envoltente

Desenvolvemos o estágio pedagógico no Infantário e Jardim-de-infância de Ponta Delgada localizado na freguesia de S. José, no Concelho de Ponta Delgada, o mesmo está integrado na escola EBI Canto da Maia, e destina-se a crianças com idades compreendidas entre o termo da licença de maternidade, paternidade ou adoção e a idade de ingresso no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Esta localidade contém um elevado número de população característico de uma zona urbana. Com objetivo de entender as dinâmicas existentes em torno desta instituição, tentamos perceber a influência dos fatores culturais, sociais, geográficos, económicos, monumentais, institucionais, e assim, compreender, da melhor forma possível, a organização da comunidade em que se insere. Como é referido nas OCEPE (1997, p. 32), “Para compreender a complexidade do meio importa considera-lo como

constituído por diversos sistemas que desempenham funções específicas e que, estando em inter-conexão, se apresentam como dinâmicos e em evolução.”

Ao nível económico nesta zona podemos observar atividades de comércio, serviços, e da indústria de tabaco (Fábrica de Tabaco Estrela) e açúcar. No meio envolvente mais próximo, funcionam os serviços da Junta de Freguesia e uma Unidade de Saúde. Acontecem, anualmente as feiras do Comércio, da Indústria e do Artesanato. Nesta zona também se situa uma fábrica de bordados.

É de referir que algumas coletividades desenvolvem projetos de promoção de valores e talentos de S. José, especificamente o Grupo Coral de S. José, as Guias de Portugal e o agrupamento de Escuteiros Marítimos, no qual participam alguns alunos do Infantário.

Ao nível do 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 a formação a atletas portadores de deficiência motora, visual e mental.

A atividade hoteleira nesta zona é muito significativa pelo facto de existirem quatro hotéis, uma residencial e uma pousada da juventude. Também tem algum significado a atividade de restauração, registando-se uma enraizada tradição gastronómica.

Relativamente a instituições educativas, este local possui estabelecimentos que vão desde a creche e educação pré-escolar até ao ensino secundário.

Quanto aos monumentos religiosos, existem a 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.

Para além destes, existem ainda o Convento e o Palácio da Conceição, o Palácio da Fonte Bela, atual Escola Secundária Antero de Quental, o Palácio de Santa Catarina e o Forte de S. Brás, fortaleza que presentemente é o maior monumento militar de S. Miguel. Bem como o Coliseu Micaelense, imóvel de interesse público, pertencente à Câmara Municipal de Ponta Delgada.

Podemos encontrar, a nível natural, o Jardim António Borges sendo este também um espaço verde desta zona que é digno de referência, por ser um jardim com uma flora única em todo o concelho, bem como o Jardim de Sena de Freitas.

As principais festividades são a Festa de S. José, que decorre no dia 19 de Março, as Festas do Senhor Santo Cristo dos Milagres e as Festas do Espírito Santo.

O conhecimento do meio envolvente ao Infantário permitiu-nos aumentar e diversificar os espaços de intervenção pedagógica, fornecendo assim a possibilidade de novas experiências de aprendizagem às crianças. Ao tomarmos conhecimento das potencialidades do meio, podemos adaptar atividades diversificadas nas diversas áreas do saber, e assim enriquecer o processo educativo e torná-lo mais significativo ao contexto do grupo. Deste modo, importa valorizar a interação e a relação com o meio envolvente durante a ação pedagógica pois, é essencial darmos importância às “ Interacções e relações entre os sistemas que têm um influência directa ou indirecta na educação das crianças, de modo a tirar proveito das suas potencialidades e ultrapassar as suas limitações, para alargar a diversidade de oportunidades educativas das crianças e apoiar o trabalho dos adultos” (Ministério da Educação, 1997, p. 33).

4.2.2. Caracterização do Infantário de Ponta Delgada

Da mesma forma que a importância do conhecimento do meio envolvente é fundamental, o conhecimento da instituição, é essencial para percebermos a realidade escolar e orientarmo-nos consoante esta realidade humana e física. Ao termos consciência do contexto físico e humano que nos envolve e que inevitavelmente condicionará a nossa ação educativa, podemos (...) adequar, de forma dinâmica, o contexto educativo institucional às características e necessidades das crianças e adultos” (Ministério da Educação, 1997, p. 33).

O Infantário de Ponta Delgada localiza-se no início da Rua de Santa Catarina, relativamente perto do centro da Cidade de Ponta Delgada.

Neste edifício, funcionam 3 salas de creche, a sala dos bebés (berçário), a sala dos 14 meses e a sala dos 24 meses. Também tem 4 salas de Jardim de Infância: a sala dos 3 anos, a sala dos 3/4 e 4/5 anos e a sala dos 5/6 anos. Existem dois dormitórios: um para as crianças dos 24 meses e outro para a sala dos 3 e 3/4 anos. Possui três casas de banho para as crianças, uma para os adultos, um refeitório e uma pequena cozinha. Frequentavam a instituição no ano do estágio 108 crianças.

No exterior da instituição, existem quatro recreios de pequenas dimensões, anexos às salas dos bebés dos 14 e 24 meses, 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. Saliente-se que um dos recreios se encontra apetrechado com baloiços, túneis e balancés, o outro com um jardim e ainda um campo de futebol.

Segundo as OCEPE (Ministério da Educação, 1997, p. 39), “O espaço exterior é um local que pode proporcionar momentos educativos intencionais, planejados pelo educador e pelas crianças.” Assim, estes espaços permitem, “ (...) adequar, de forma dinâmica, o contexto educativo institucional às características e necessidades das crianças e adultos” (ibidem).

Realça-se que as referidas instalações possuem um recreio coberto, polivalente, onde as crianças brincam em dias de intempérie e realizam a maior parte das atividades de Expressão Motora, onde realizam também as suas festas e executam inúmeras atividades singulares e coletivas. O Infantário possui ainda quatro despensas: uma anexa ao polivalente para guardar o material de Expressão Físico-Motora, outra para arrumar roupa, e ainda outras duas destinadas aos géneros alimentícios.

4.2.3. Caracterização da Sala

No jardim-de-Infância a sala das crianças deverá ser sempre um espaço aberto e dinâmico que permita a cada criança sentir-se bem, estabelecer relações sociais e afetivas, partilhar e vivenciar diversas experiências.

A sala alvo do nosso estágio era dirigida a um grupo de crianças com 3/4 anos de idade e era constituída por um elevado número de material didático-pedagógico, distribuído pela sala e organizado espacial e funcionalmente pelos “cantinhos”. Apresentava também um canto audiovisual, com duas mesas grandes organizadas de forma a permitir uma boa e segura circulação de todas as crianças. Na sala, existia também uma zona do acolhimento, “O tapete grande” (onde, na maioria das vezes, as crianças se sentavam e conviviam verbalmente entre elas e com a educadora) e os “Cantinhos da Sala”⁵ designados por: “a biblioteca”, “a garagem”, “a casinha das bonecas”, “o cantinho da Quinta”, “a mesa da modelagem”, “mesas”, “a arca das trapalhadas”, “o quadro”, os quais serviam de espaço para a realização de várias atividades com diversos recursos materiais específicos. Verifica-se que a sala era decorada com trabalhos elaborados pelas crianças, mudando constantemente, consoante o tema/conteúdo trabalhado no momento. Existia também uma dispensa, anexa à sala, que funcionava como fraldário para a criança com Necessidades Educativas Especiais.

⁵ Locais de partilha de diversas experiências, com vários recursos materiais, organizados de forma coerente.

Segundo as OCEPE (Ministério da Educação, 1997, p. 37), “A organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização.”

A sala também usufruía de inúmeros materiais de auxílio pedagógico, nomeadamente: Um rádio CD, uma televisão e DVD, puzzles, “Legos”, construções, blocos lógicos, enfiamentos, materiais de encaixe, materiais de pintura, quadro do tempo cronológico e quadro de presenças, placares de afixação, um espelho, entre outros materiais pedagógicos relativos aos “Cantinhos da Sala”.

Deste modo, ao longo do nosso estágio fomos apetrechando estes espaços e organizando-os com novos materiais, construídos por nós ou pelas crianças, o que veio enriquecer a sala e aumentar a diversidade de atividades.

4.2.4. Rotinas do Grupo de Crianças

As rotinas assumem um papel bastante relevante no desenvolvimento das competências cognitivas, sociais e pessoais da criança, uma vez que a sua estabilidade e consistência promovem uma previsibilidade que predispõe a criança para novas aprendizagens.

Cabe ao educador organizar as rotinas que correspondem aos ritmos, necessidades e especificidades do grupo. É ele que de uma forma flexível, planeia toda a ação educativa de forma consciente e reflexiva. Na educação pré-escolar a rotina é importante pois, “ (...) é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações (...) ” (Ministério da Educação, 1997, p. 40).

Os momentos da rotina diária deste grupo de crianças eram:

09:00h – 09:30h – Acolhimento das crianças;

Canção do “Bom Dia”;

Falar acerca de acontecimentos importantes do dia (s) anterior (es);

Identificação do dia da semana, mês, ano;

Registo de presenças.

09:30h – 10:15h – Jogo ou atividade com maior prevalência em determinada área de conteúdo.

10:15h – 10:30h – Leite/intervalo (todos vão brincar para o recreio ou brincam na sala consoante o tempo).

10:30h – 11:15h – **Segunda-feira:** Expressão Físico-Motora;

Restantes dias da semana: atividade temática com prevalência em determinado domínio.

11:15h – 11:45h – Brincadeiras livres dentro da sala, nomeadamente nos “Cantinhos da Sala”.

11:45h – 12:30h – Higiene/Almoço

Arrumar a sala⁶;
Lavar as mãos;
Comboio para o refeitório.

12:30h – 14:00h – Repouso/Recreio;

Algumas crianças vão para o dormitório, enquanto outras ficam a brincar no recreio.

14:00h – 15:00h – Atividade Temática em pequeno grupo (término ou início); Atividade

Temática em grande grupo;
Reflexão.

15:00h – 15:30h – Higiene/ Lanche

Lavar as mãos;
Lanchar.

4.2.5. Caracterização do Grupo de Crianças

No nosso estágio, logo no início, sentimos a necessidade de perceber as características do grupo de crianças com quem íamos intervir pedagogicamente. É de facto, elemento fulcral, a análise pormenorizada de cada criança para que se possa elaborar um plano de ação, crítico e reflexivo, que abrangesse toda a diversidade que possa existir dentro deste grupo.

Neste sentido, o contato de que usufruímos com as crianças, a observação efetuada, os instrumentos de registo de aprendizagem fornecidos e elaborados, o diálogo, foram sem dúvida meios de procura de informação que nos permitiram perceber as

⁶ Saliente-se que esta organização é repetida maioritariamente nas atividades realizadas dentro e fora da sala.

características individuais de cada criança. Com estas constatações, podemos gradualmente, elevar a qualidade geral do processo de ensino-aprendizagem. Como é referido nas OCEPE (1997, p. 25), “O conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades.”

Relativamente ao grupo, este era composto por dezoito crianças, nove do sexo feminino e nove do sexo masculino, quinze destas crianças foram matriculadas pela 2.^a vez e três pela 1.^a vez. Realça-se que nove das crianças completaram 4 anos entre setembro e dezembro de 2010, bem como a existência de uma criança com três anos.

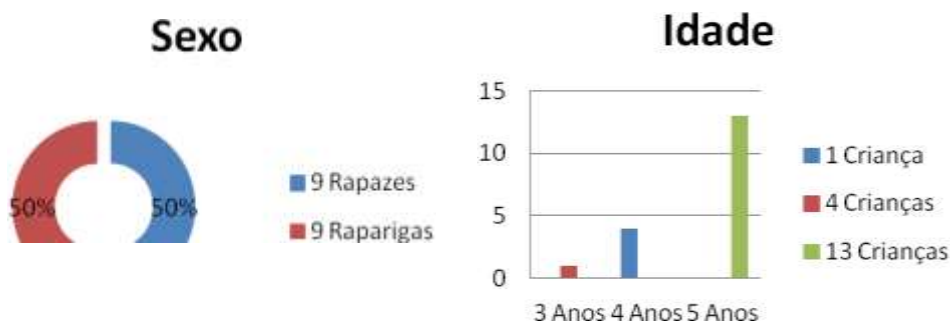


Figura 5- Caraterização das Crianças do Grupo do Pré-Escolar, segundo Sexo e Idade

Atendendo à especificidade do grupo, o mesmo revelava-se um pouco heterógeno, verificou-se que algumas crianças apresentavam “particularidades” do foro emocional, autoestima e confiança, e requeriam por isso, uma atenção especial. Sendo assim, algumas crianças, careciam de um maior apoio afetivo, bem como de uma maior estimulação para a realização das suas ações. O meio familiar de onde provinham parece condicionar muitos dos seus comportamentos, com base na pesquisa documental e diálogo com os responsáveis educativos, pensamos que tais especificidades e comportamentos deviam-se, em grande parte, à situação das suas vidas familiares, no entanto, excetuando uma criança, todas as outras revelaram conhecimentos específicos e próprios à faixa etária a que pertenciam.

Pudemos verificar que este grupo quanto aos níveis relacional e comportamental era um grupo equilibrado, cumprindo e respeitando, na maioria das vezes, as regras e indicações que lhes eram apontadas. Trabalhavam bem em grupo, demonstrando cooperação e respeito na execução das atividades propostas. Observámos também que a nível pessoal e social revelavam espírito de partilha, entreaajuda, solidariedade e tolerância, estabelecendo boas relações entre pares.

Este grupo integrava ainda uma criança que apresentava um diagnóstico clínico de Paralisia Cerebral, carecendo de apoio especial. Beneficiando do programa de Intervenção Precoce duas vezes por semana, praticava natação e carecia ainda do apoio de uma técnica superior de Educação Especial e Reabilitação. Usufruíá também de apoio da Associação de Paralisia Cerebral duas vezes por semana, onde frequentava sessões de fisioterapia e tinha apoio psicológico. Esta criança necessitava de apoio permanente do adulto para se deslocar. Dentro da sala deslocava-se com o apoio das mãos nos móveis, fora da sala, em distâncias maiores, deslocava-se numa cadeira de rodas

4.3. A Nossa Intervenção em Práticas Físicas Curriculares

De seguida, importa-nos apresentar as atividades desenvolvidas no âmbito do nosso estágio pedagógico na disciplina de PES I e PES II. Pretendemos mencionar a forma de organização, as estratégias utilizadas e toda a condução do processo de elaboração e execução das atividades realizadas. Objetivando o tema deste relatório de estágio, a ação educativa desenvolvida e os objetivos propostos inicialmente, interessa-nos sobretudo debruçar a nossa atenção e análise das atividades desenvolvidas a partir do domínio da Expressão Motora.

Neste sentido, selecionamos um conjunto de Práticas Físicas Curriculares, privilegiando o jogo infantil, como meio e como fim, na transmissão de conhecimentos diversos e desenvolvimento de capacidades e competências específicas e transversais ao currículo.

Como foi referido anteriormente, na parte que fundamenta todo este trabalho, o jogo permite o desenvolvimento integral das crianças, nomeadamente na transmissão de conhecimentos e na potenciação das capacidades psicomotoras, cognitivas e sócio afetivas. Seguindo este pensamento, optámos por selecionar uma atividade para cada um dos domínios anteriormente mencionados, por forma a refletir sobre as estratégias

de intervenção, os objetivos propostos, os resultados esperados e os obtidos, passíveis, ou não, de reformulações aquando de uma próxima intervenção prática.

Na análise e reflexão das atividades selecionadas, mencionamos as competências que se pretendeu desenvolver, relativamente aos domínios/áreas privilegiadas. Selecionamos alguns alunos de forma a exemplificar situações decorridas e a nossa atuação pedagógica perante diversos comportamentos. Os alunos selecionados são identificados por letras, respeitando assim as suas identidades e os princípios éticos e legais subjacentes ao nosso estágio.

As atividades elaboradas, tanto na educação pré-escolar como no ensino do 1º Ciclo, foram alvo de uma categorização de jogo assente nas propostas apresentadas no nosso suporte teórico.

Toda a reflexão efetuada, bem como as conclusões tomadas, tem por base a avaliação feita através das listas de verificação, a observação e reflexões efetuadas. Importa mencionar que o processo de avaliação destas atividades foi faseado, recorrendo-se à avaliação diagnóstica e formativa.

4.3.1. Atividades Desenvolvidas na Intervenção Pedagógica da Educação Pré-Escolar

De acordo com uma categorização baseada em autores da área da psicologia, sociologia e segundo a perspetiva da cultura regional, apresentamos todas as atividades elaboradas no âmbito da EM, na educação pré-escolar.

| Categorização das Brincadeiras/Jogos | | | |
|---|----------------------|------------------------|--|
| Atividades na Educação Pré-Escolar | Piaget (1975) | Caillois (1990) | Condessa & Fialho (2010) |
| Jogo das cadeiras* | Jogo de Regras | Agon (Ludos) | “Atividades e Jogos de Motricidade global” |
| Atividade de dramatização de uma flor | Jogo Simbólico | Mimicry | “Atividades e Jogos de Motricidade Fina” |
| Jogo dos bilros* | Jogo de Regras | Agon (Ludos) | “Atividades e Jogos de Motricidade Fina” |
| Jogo dos Arcos | Jogo de Regras | Agon (Paidia) | “Atividades e Jogos de Motricidade Geral |
| Jogo dos ecopontos* | Jogo de Regras | Agon (Ludos) | “Jogo de Regras” |
| Jogo da Mímica | Jogo Simbólico | Mimicry | “Atividades e Jogos de Simulacro” |

Legenda: *Atividades selecionadas para posterior análise/reflexão

Quadro 6- Categorização das Atividades de Jogo, segundo várias perspectivas

Mostramos no quadro 7 as atividades selecionadas para analisar sobre a nossa intervenção e que, por isso, serão alvo de uma reflexão mais aprofundada neste nosso documento. Aqui, todas estas atividades foram apreciadas em função das áreas de desenvolvimento que pretendíamos reforçar nas nossas intervenções.

| Atividades de Jogo e Domínios a Desenvolver na Criança | | | | | | | | |
|---|-------------------|-----------------------|--|-------------------|-----------------------|---|-------------------|-----------------------|
| Domínio Psicomotor | Domínio Cognitivo | Domínio Sócio Afetivo | Domínio Psicomotor | Domínio Cognitivo | Domínio Sócio Afetivo | Domínio Psicomotor | Domínio Cognitivo | Domínio Sócio Afetivo |
| “Jogo dos bilros” - Desenvolvimento de diferentes posturas de lançamento; - Equilíbrio corporal; - Precisão no lançamento; - Manipulação do objeto; - Espírito de equipa; - Entreajuda; - Contagem dos pontos alcançados. | | | “Jogo dos ecopontos” - Movimentos livres acompanhados de uma canção; - Contagem dos ecopontos; - Organização de grupos pelas cores dos Ecopontos; - Seleção de “lixo” (crianças) associando à cor ou ao nome do ecoponto; - Ocupação do ecoponto certo, após um estímulo auditivo. | | | “Jogo das cadeiras” - Movimentos livres acompanhados com música; - Atenção ao som da música; - Canto em conjunto; - Dança livre, bater palmas; - Respeito pelos colegas; - Velocidade na reação perceptivo-motora. - Contagem das cadeiras. | | |

Quadro 7- Atividades de Jogo selecionadas no Pré-escolar, segundo a análise de competências e o domínio de desenvolvimento

4.4. Descrição, Análise e Reflexão da Atividade nos Jogos Implementados

4.4.1 “Jogo dos Bilros”

Caracterização do jogo

Data de implementação: 28 de março de 2011;

Área (s) de Conteúdo: Área da Expressão e Comunicação;

Domínio (s): Expressão Motora;

Competências Essenciais: Reconhecer e manipular diferentes partes do corpo;

Outras Competências: O espírito de equipa e de entreajuda, a contagem de pontos;

Material utilizado: pinos; bolas;

Nº de jogadores: Todas as crianças do grupo (18 crianças);

Descrição/Finalidades: foram formadas por duas crianças da turma duas equipas que se dispuseram no espaço de jogo em posições opostas. Estas equipas, a equipa A e a equipa B, tinham como objetivo derrubar o número máximo de pinos dispostos no intermédio espacial entre as equipas, aproximadamente 4 metros. As crianças, com bolas, de tamanho apropriado à sua faixa etária e textura esponjosa, tiveram de derrubar o máximo número de cones possível, sendo que cada uma teve a oportunidade de lançar uma bola de cada vez. Após o lançamento de todos os elementos da equipa, contavam-se os pinos derrubados e somavam-se os pontos equivalentes a cada derrube (o pino central valia 2 pontos e os restantes 1 ponto). Seguiu-se a outra equipa respeitando os mesmos procedimentos.

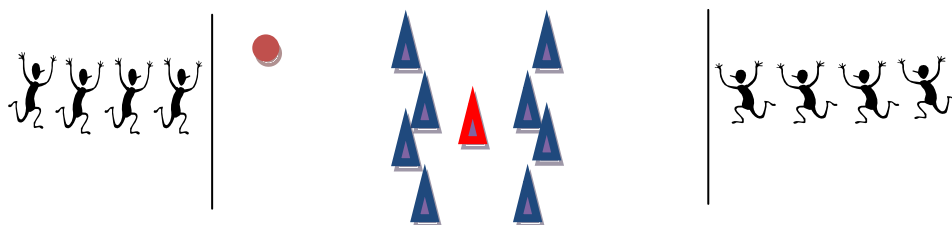


Figura 6- Disposição no “Jogo dos bilros”

Análise/Reflexão decorrente de situações vivenciadas

Sendo esta a primeira atividade de estágio no domínio da EM, na planificação e implementação deste jogo tradicional pretendemos promover nas crianças um conjunto de movimentos que nos permitissem perceber a que nível de desenvolvimento psicomotor as crianças se encontravam, bem como, deter possíveis necessidades e lacunas neste domínio de ação. Sabíamos que este jogo também permitia o desenvolvimento de competências no domínio da matemática, como contar os pontos, ter a perceção das distâncias e também de competências transversais da Área de Formação Pessoal e Social, como a cooperação com os colegas e a ajuda mútua. No entanto, foi nosso objetivo inicial verificar e avaliar com maior rigor as capacidades e competências solicitadas ao nível do domínio psicomotor.

Pelo carácter organizativo do jogo, pelas regras inerentes e faixa etária correspondente, este jogo, para Piaget, situa-se na categoria do “Jogo de Regras”. Segundo Caillois, pelo carácter competitivo e igualdade de oportunidades dada a cada jogador, este jogo corresponde ao grau de disciplina do *Ludos* e corresponde à categoria *Agon*. Para Condessa e Fialho, pelas capacidades de motricidades fina, equilíbrio, força, percepção das distâncias que desenvolve, situa-se na categoria “Actividades e Jogos de Motricidade Fina.”

Todas as crianças participaram, de forma afincada neste jogo, no entanto verificamos, nesta fase, que as mesmas ainda se encontravam a um nível bastante elementar, no que diz respeito à aquisição de conhecimentos e desenvolvimento das capacidades psicomotoras, nomeadamente no lançamento da bola em precisão, no domínio da postura corporal adotada, que careceu de bastante exemplificação do formando/educador, no equilíbrio e na direção aquando da realização do lançamento. Relativamente a outras competências verificamos que a maior parte das crianças contavam os pontos da sua equipa, o que demonstrou que já apresentavam algum conhecimento matemático; e, também algum espírito competitivo, bem como, incentivaram o colega a acertar no pino, mencionando as melhores posturas de lançamento, demonstrando assim um espírito cooperativo e de entreatajuda.

A criança S, pelas suas características físicas, não apresentava condições que lhe permitissem mobilizar o corpo como os restantes membros do grupo, no entanto, foi colocada na equipa e efetuou os mesmos lançamentos que os colegas, incorporou-se facilmente no ambiente de jogo e viveu-o como qualquer uma das outras crianças. Foi observável também, o carinho que os restantes amigos apresentam perante esta criança, através do incentivo e da ajuda física, nomeadamente na entrega da bola para a realização do lançamento.

A criança M, antagonicamente à criança referida anteriormente, destacou-se do grupo, apresentando já um bom desenvolvimento psicomotor na execução das atividades, contudo notou-se um enorme espírito de “competitividade” o que por vezes provocou por parte dela alguns comentários de inferioridade relativamente a outros colegas. Neste sentido, a imediata intervenção do formando/educador na explicação à criança do seu comportamento menos correto, permitiu-lhe uma mudança positiva de comportamento numa determinada fase do jogo.

O objetivo principal da implementação deste jogo tradicional foi o de perceber as características, necessidades e especificidades das crianças aquando da realização de atividades físicas, dando mais ênfase ao domínio psicomotor mas visualizando e analisando as competências e capacidades das crianças de forma integral. Com isso, achamos que os objetivos se concretizaram, servindo como base da alteração ou repetição de outros movimentos nas atividades posteriormente implementadas.

4.4.2. “Jogo dos Ecopontos”

Caracterização do jogo

Data de implementação: 2 de maio de 2011;

Área (s) de Conteúdo: Área da Expressão e Comunicação; Área de Conhecimento do Mundo; Área de Formação Pessoal e Social;

Domínio (s): Expressão Motora; Domínio da Matemática;

Competências a essenciais: Desenvolver a sensibilidade para a educação ambiental; Desenvolver a motricidade global; Desenvolver a orientação espacial;

Material utilizado: arcos coloridos; coletes;

Nº de jogadores: Todas as crianças do grupo (18 crianças);

Descrição/Finalidades: Neste jogo formaram-se quatro equipas, que correspondiam aos quatro ecopontos (verde, amarelo, azul, vermelho). No chão do ginásio da instituição foram colocados arcos (“ecopontos”) com as cores correspondentes aos ecopontos para cada grupo de crianças (cada ecoponto). Na execução do jogo as crianças correram e cantaram a canção aprendida na sala, “É importante o lixo separar, para o planeta preservar”. Enquanto corriam, o formando/educador retirava um arco e quando batia duas palmas as crianças paravam e ocupam os lugares vazios nos “ecopontos” restantes. Seguiam-se questões, como exemplo, “quem ficou de fora? um “vidro”, um “metal”, um “plástico” ou um “cartão””, e a que ecoponto pertencia aquela criança. As crianças que foram ficando de fora sentavam-se juntas a cantar.

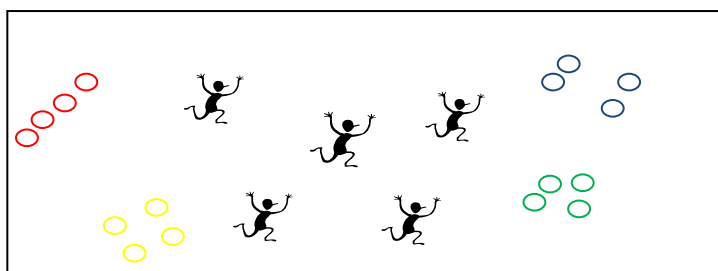


Figura 8- Disposição no “jogo dos ecopontos”

Análise/Reflexão decorrente de situações vivenciadas

Com este jogo pretendíamos solicitar o desenvolvimento de competências e capacidades cognitivas no domínio da EM. No entanto, não descurando todas as potencialidades de carácter transversal que o jogo promove, enriquece-mos a atividade com base na promoção do desenvolvimento de competências nas áreas de Formação Pessoal e Social e Conhecimento do Mundo, especificamente aos níveis da perceção, do raciocínio lógico, da orientação espacial, da memória, da linguagem e do conhecimento social.

Este jogo, de acordo com Piaget, pelas características que apresenta, situa-se na categoria do “Jogo de Regras”. Caracteriza-se pelas regras que ostenta e pelas relações que se estabelecem entre pares. Segundo a classificação de Caillois, este jogo faz parte da categoria *Agon* do grau de disciplina *Ludus*. Perante a categorização do jogo de Condessa e Fialho, podemos classificar este jogo na categoria “Jogo de Regras”.

Fazendo a ponte entre o tema desenvolvido na Área do Conhecimento do Mundo, os ecopontos, elaboramos este jogo com o intuito de enriquecer a transversalidade curricular. Neste jogo participaram todas as crianças do grupo. Inicialmente demonstraram alguma admiração e curiosidade aquando da explicação do jogo pelo formando/educador, pois o tema em questão estava a ser trabalhado em outras áreas do conhecimento. Para perceber o jogo e executá-lo era necessário alguma atenção, nomeadamente ao som das palmas, ao sítio onde se dirigir, à cor do seu ecoponto e à distinção entre os mesmos, e ainda assim cantar uma canção durante este processo de atividade física e mental.

Verificamos, no início desta atividade, algumas dificuldades especialmente nas crianças mais novas, que foram sendo colmatadas com a explicação do formando/educador e com a ajuda dos colegas. Podemos observar nos seus

comportamentos, concentração e atenção relativamente aos estímulos auditivos que recebiam, o que demonstra um bom desenvolvimento sensorial, bem como a percepção dos espaços a serem ocupados consoante a cor do seu ecoponto. O respeito pelos colegas foi regular durante todo o jogo, visualizando-se padrões comportamentais e relacionais adequados à faixa etária em questão.

O aluno S, dadas as suas limitações físicas, necessitou da ajuda do formando/educador na participação do jogo. O aluno F, pelas suas características e lacunas cognitivas, participou na atividade, com a ajuda do formando/educador e dos colegas, mas sempre com um nível elevado de desconcentração.

4.4.3. “Jogo das Cadeiras”

Caracterização do jogo

Data de implementação: 28 de fevereiro de 2011;

Área (s) de Conteúdo: Área da Expressão e Comunicação; Área de Formação Pessoal e Social;

Domínio (s): Expressão Motora;

Competências Essenciais: Desenvolver a motricidade global; Desenvolver a orientação espacial;

Outras Competências: Desenvolver momentos de interação social;

Material utilizado: Cadeiras; rádio e CD;

Nº de jogadores: Todas as crianças do grupo, excetuando a criança S;

Descrição/Finalidades: Neste jogo, foram organizadas em duas filas juntas as cadeiras da sala, posteriormente colocamos a tocar uma música de carnaval, tema a ser desenvolvido em outras áreas do conhecimento, e as crianças movimentaram-se livremente pela sala, cantando, batendo palmas, dançando livremente ao som da música. Quando parávamos a música, as crianças tinham de se sentar rapidamente nas cadeiras. Foi progressivamente retirada uma cadeira durante a música, assim, ficava sempre uma criança de fora, aquela que não conseguiu chegar a tempo de ocupar uma cadeira. Sucessivamente foi-se repetindo o mesmo processo até se encontrar o vencedor. As crianças que foram ficando de fora sentaram-se com as pernas à “chinês”, num canto da sala, batendo palmas à medida que a música tocava e o jogo se desenrolava.

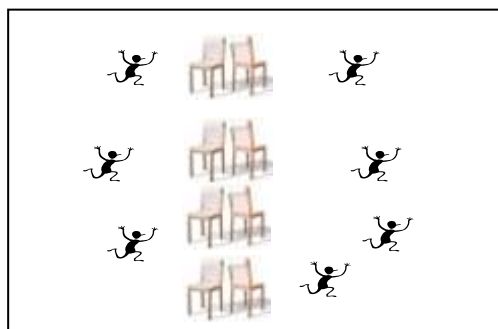


Figura 8- Disposição no “jogo das cadeiras”

Análise/Reflexão decorrente de situações vivenciadas

Este jogo foi elaborado e implementado, neste grupo de crianças, com o objetivo principal de promover comportamentos socio afetivos, nomeadamente o respeito mútuo, a autonomia e a responsabilidade. No entanto, este jogo advém de uma vasta capacidade de adaptação, o que possibilita a implementação de vários conteúdos de outras áreas e domínios na sua génese. No âmbito da EM desenvolveram-se competências ao nível da motricidade global, em que as crianças corriam livremente e manipulavam o corpo consoante os seus objetivos. Ao longo do jogo e acompanhando a música, as crianças cantaram, associando o som aos seus movimentos e tendo sempre concentração e muita atenção ao *timing* em que a música parava.

Segundo Piaget, pelas características apresentadas, este jogo situa-se na categoria “Jogo de Regras”. Nas categorias de jogo de Caillois, situamos este jogo na categoria *Agon* e do grau de disciplina *Ludos*. Relativamente às categorias do jogo de Condessa e Fialho, classificamos este jogo na categoria “Actividades e Jogos de Motricidade Global”.

Inicialmente, estávamos um pouco recetivos quanto aos possíveis comportamentos que iríamos presenciar neste jogo. O respeito pelos colegas e pelas regras era essencial para que o jogo prosseguisse normalmente. Observamos neste âmbito que as crianças ao longo de todo o jogo tinham o cuidado de se preocuparem com os seus movimentos à volta das cadeiras, bem como, prestar atenção ao momento em que a música parava. Verificamos também que todas as crianças, excetuando a criança A mais reservada neste âmbito, cantaram e bateram palmas, respeitando assim todas as regras previamente mencionadas pelo formando/educador.

A criança S pelas suas características físicas não pode participar na atividade da mesma forma que os restantes colegas, no entanto, coube-lhe o papel de parar e avançar com a música, o que provocou sorrisos e um olhar atento, fruto da satisfação que estava vivenciando. A criança F apresentava um grave défice de atenção, e raramente se concentrava em alguma atividade, carecendo assim de um apoio de uma auxiliar de educação durante algumas das atividades que desenvolvemos. Neste jogo, esta criança foi ajudada com maior foco pelo formando/educador, nos seus movimentos e na explicação do jogo, o que não se verificou suficiente para praticar o jogo.

Ficamos satisfeitos com os comportamentos das crianças neste jogo, na medida em que demonstraram ser um grupo unido, caracterizado pelo respeito mútuo, responsabilidade e autonomia que apresenta.

4.4.4. Conclusões

Com a implementação destas atividades pudemos verificar que o jogo é um recurso educativo com inúmeras potencialidades. Através dos jogos dinamizados no domínio da EM as crianças experimentaram um conjunto de atividades diversificadas que foram planeadas para que possibilitassem promover o seu desenvolvimento integral, através da análise cuidada e refletida do nosso processo ensino, orientado para o nosso grupo da Educação Pré-Escolar.

Todo o trabalho de observação foi essencial no planeamento destes jogos, pois “Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades (...) são práticas necessárias para conhecer melhor as características das crianças (...)” (Ministério da Educação, 1997, p. 25). Depois de conhecermos as características individuais de cada criança, selecionámos os jogos e adotámos estratégias e procedimentos que respeitassem os seus estádios de desenvolvimento, no sentido de não ignorar as suas limitações, de potenciar os seus conhecimentos e capacidades, mas sobretudo, através do que já possuíam, promover novas aprendizagens através de atividades ecléticas e motivantes.

Pelo facto de se tratar uma turma com algumas dificuldades sócio afetivas, tivemos o cuidado de assumir uma postura motivadora face às ações das crianças, valorizando-as, dirigindo-lhes *feedbacks* positivos e reforçando o valor dos seus comportamentos e atitudes. Segundo as OCEPE (Ministério da Educação, 1997, p. 35), “ A relação individualizada que o educador estabelece com cada criança é facilitadora da sua

inserção no grupo e das relações com as outras crianças. Esta relação implica a criação de um ambiente securizante que cada criança conhece e onde se sente valorizada.”

Conseguimos com estas atividades de Expressão Motora promover o desenvolvimento de competências essenciais à EF, elaborando jogos que recaíssem com maior plenitude nos domínios psicomotor, sócio afetivo e cognitivo, consoante as necessidades das crianças e os objetivos a que nos propusemos. Para isso avaliamos, através de listas de verificação, comportamentos observáveis que nos permitiram orientar toda a ação educativa. De acordo com Serpa (2003), a avaliação no processo de ensino-aprendizagem decorre antes, durante e depois da ação do aluno, ou seja, “Avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução.” (Ministério da Educação, 1997, p. 27)

No entanto, através destes jogos, conhecendo os conteúdos e necessidades das crianças ao nível pessoal e social, tivemos a intenção de promover o desenvolvimento de capacidades e competências transversais, que no nosso entender podem e devem ser desenvolvidas, através do jogo infantil e tradicional na educação pré-escolar, com o intuito de um desenvolvimento integral e harmonioso das crianças.

Neste sentido, Ribeiro (1999, p. 55) refere que é relevante que, “O desenvolvimento global e contínuo do educando surja como a finalidade essencial da educação, pelo que a aprendizagem escolar – na sua estrutura, conteúdo, e sequência – deve estar condicionada àquele, não só contrariando mas sobretudo promovendo este desenvolvimento.”

Em suma, partilhamos da opinião que os jogos infantis, aqui apresentados, funcionaram como meio e fim, no auxílio à ação pedagógica do educador. Numa fase em que a criança necessita de um desenvolvimento equilibrado e integral fase às mudanças físicas e mentais inerentes ao seu crescimento, concluímos que através da EM, das atividades físicas programáticas subjacentes, os diferentes tipos de jogo por nós implementados, dão “ (...) sustentação ao desenvolvimento infantil, seja na escola, seja em casa, seja ainda na rua, em grupo ou individualmente, de forma livre ou orientada” (Palma, 1999, p. 531).

4.5. Estágio no Ensino do 1.º CEB – EB1/JI de São Roque II na EBI Roberto Ivens

4.5.1. Caracterização do Meio Envolverte

Desenvolvemos o nosso estágio pedagógico no âmbito do 1.º CEB, na escola EB1/JI de São Roque II – Canada das Maricas, situada na freguesia de São Roque do Concelho de Ponta Delgada. Esta freguesia localiza-se na costa Sul da ilha de São Miguel e abrange uma área de 7,16 km², onde vivem cerca de 4500 habitantes.

Relativamente à dinâmica económica, nesta freguesia a maior parte dos habitantes ativos dedica-se à agropecuária, à lavoura, à atividade piscatória, ao comércio local, serviços públicos e fornece também mão-de-obra para a construção civil. Muitas destas atividades vão sendo transmitidas às gerações mais jovens, o que faz com que esta freguesia ainda apresente características típicas de um meio rural.

Sempre que possível a escola tenta manter os encarregados de educação dos seus alunos ativos no processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente na participação de atividades, como festas, inventos, etc. Foi organizado, por exemplo, nesta escola, um concurso de sopas, no qual teve a participação de alguns familiares das crianças que a frequentam. Neste acontecimento, organizado pelos docentes e auxiliares de educação, com a ajuda dos alunos estagiários, deslocaram-se à escola várias pessoas, demonstrando que o meio social da zona é integrador e ativo, onde participam diversos membros da comunidade sempre que possível, nas atividades extracurriculares.

Nesta freguesia, apesar de se verificarem famílias com um bom nível de vida, existem muitas pessoas que vivem com grandes dificuldades, tendo um nível de escolaridade muito baixo, vivendo em ambientes degradados, apresentando comportamentos desviantes ou graves problemas de alcoolismo, droga e instabilidade familiar.

A distância entre São Roque e o concelho de Ponta Delgada é de cerca de 3 km. No que concerne aos monumentos e edifícios relevantes, nesta freguesia podemos encontrar uma igreja, várias ermidas, a junta de freguesia, o centro social e paroquial, alguns cafés, restaurantes, uma farmácia, um talho, mini mercados, algumas lojas de pequeno comércio, uma associação de escuteiros e um grupo desportivo fundado em Agosto de 1960, conhecido como os Amarelos de São Roque.

Esta freguesia possui ainda duas praias (a praia do Poço Velho ou da Igreja, a praia das Milícias) o que faz com que São Roque seja uma freguesia muito visitada em época balnear, pois são as praias que se situam mais próximo da cidade de Ponta Delgada. A

praia das Milícias foi candidata do projeto “Praia Acessível, Praia para todos” (Praia de Bandeira Azul) que visa a junção das condições necessárias ao uso da praia por todas as pessoas, sem pôr em causa a idade, a dificuldade de locomoção ou mobilidade.

Recentemente foram construídas duas avenidas junto ao mar, em alternativa à via principal da freguesia, que se destinam à circulação de veículos mas que são frequentadas por muitas pessoas que praticam desporto livremente. Numa dessas avenidas foi construída uma zona balnear, o “Forno da Cal”, que possui também meios para receber pessoas com dificuldades de locomoção ou mobilidade.

4.5.2. Caracterização da EB1/JI de São Roque II

A escola EB1/JI de São Roque II – Canada das Maricas é integrada numa unidade orgânica do sistema educativo regional, a EBI Roberto Ivens situada em Ponta Delgada, cuja temática sugerida no Projeto Curricular de Escola é “Conhecer o Passado, Viver o Presente e Construir o Futuro”. É de realçar que este tema permite uma prática educativa interdisciplinar, uma vez que possibilita a integração de todas as áreas curriculares existentes.

Além da EB1/JI de São Roque II – Canada das Maricas, a unidade orgânica, EBI Roberto Ivens integra mais 5 estabelecimentos de ensino pertencentes também ao concelho de Ponta Delgada.

No que se refere às características físicas da escola, é dividida em vários espaços, tais como: salas de aula que abrangem os 1º, 2º, 3º e 4º anos do primeiro ciclo do ensino básico; um refeitório onde as crianças almoçam; um espaço de desenvolvimento de atividades físicas, nomeadamente a educação físico-motora. Neste espaço pode-se encontrar alguns materiais, tais como bolas de vários tipos, arcos, cordas, patins, coletes, pinos, colchões diversos, cones, tacos de golfe, entre outros. A escola contém também uma sala de audiovisuais, formada por um computador, um data show e um quadro digital; apresenta uma pequena biblioteca; no exterior existem vários espaços onde as crianças brincam no intervalo, dois escorregas, um campo de jogos, um balouço de madeira, entre outros.

4.5.3. Caracterização da Sala e Rotinas

A sala onde se desenvolve grande parte da ação educativa, deve estar apetrechada e organizada, sempre em função das características do grupo e especificidades e

necessidades de cada criança. A sala das crianças do 3º ano é composta por várias mesas divididas em quatro secções, o espaço entre estas secções permite uma boa circulação das crianças. Existe também um armário grande que serve de suporte a vários materiais, como os livros das crianças, outros livros, materiais didático-pedagógicos, entre outros. A sala tem também duas portas e 3 janelas. Logo à entrada, no canto direito, foi adaptado um espaço para a criança com Síndrome de *Rett*.

A sala tem inúmeros materiais de auxílio pedagógico, nomeadamente: ábacos, material culinaire, um computador, uma impressora, dois quadros de ardósia, cartazes ilustrativos, entre outros, que levamos depois para a escola ou que foram construídos pelas crianças.

Como foi dito anteriormente, as rotinas no processo de ensino-aprendizagem são importantes. Este grupo/turma respeita um horário de trabalho semanal que se repete continuamente, mas que adota um carácter flexível consoante as necessidades das crianças.

| <u>Horário</u> | <u>2ªfeira</u> | <u>3ªfeira</u> | <u>4ªfeira</u> | <u>5ªfeira</u> | <u>6ªfeira</u> |
|---------------------|-------------------|-------------------|--------------------------|-------------------|---------------------|
| 9h – 9h45min | Língua Portuguesa | Matemática | Língua Portuguesa | Língua Portuguesa | Matemática |
| 9h45min – 10h30min | Língua Portuguesa | Matemática | Língua Portuguesa | Língua Portuguesa | Matemática |
| 10h30min – 11h | Intervalo | Intervalo | Intervalo | Intervalo | Intervalo |
| 11h – 11h45min | Inglês | Língua Portuguesa | Ed. Física | Matemática | Língua Portuguesa |
| 11h45min – 12h30min | Matemática | Língua Portuguesa | Matemática | Matemática | Ed. Física |
| 12h30m – 13h30m | Almoço | Almoço | Almoço | Almoço | Almoço |
| 13h30min – 14h15min | Estudo do Meio | Estudo do Meio | Estudo do Meio/Cidadania | Estudo do Meio | Cidadania |
| 14h15min – 15h | Estudo do Meio | Estudo do Meio | Expressão Plástica | Expressão Musical | Expressão Dramática |
| 15h – 15h45min | Educação Física | Inglês | | | |

Quadro 8- Horário semanal do grupo/turma

4.5.4. Caracterização da Turma

As escolas atuais caracterizam-se, de uma forma progressiva, pela heterogeneidade de crianças, com níveis de aprendizagem diferentes, com necessidades educativas especiais, com ritmos de aprendizagem diferentes, exigindo-se ao formando/professor, formas de atuação e intervenção diversificadas e coerentes ao contexto em que está a

exercer as suas funções educativas. Sendo assim, durante o nosso estágio deparamo-nos com esta realidade e tivemos a necessidade de procurar conhecer as especificidades e necessidades de cada criança da turma.

Fazem parte desta turma vinte alunos, dos quais, dez do sexo masculino e dez do sexo feminino. Estes alunos têm idades compreendidas entre os oito e os dez anos e encontram-se em níveis diferentes de aprendizagem. Concretizando, seis alunos são abrangidos pelo Regime Educativo Especial. Destes seis alunos, dois (uma aluna com Síndrome de Rett e um aluno que está na turma a desenvolver um projeto socioeducativo) beneficiam de apoio permanente do professor de apoio que se encontra na sala de aula. Este professor apoia ainda mais dois alunos, um que se encontra no nível 1/2 e outro no nível 2/3. Para além destes dois alunos, outros dois tem apoio fora da sala de aula, três vezes por semana.

Os outros catorze alunos estão a trabalhar o programa do terceiro ano de escolaridade. Esta diferenciação traduz de forma explícita a heterogeneidade da turma ao nível de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Esta turma apresenta ainda ritmos de trabalho muito diferentes e diferentes objetivos específicos a alcançar.

Junto da professora titular da turma e após análise do projeto curricular de turma ficamos a conhecer as seguintes dificuldades gerais do grupo: falta de hábitos de trabalho e lacunas na apropriação de rotinas de sala de aula, não acompanhar as orientações por falta de conhecimentos práticos (escrever no caderno de forma organizada, corrigir pelo quadro, apagar os erros identificados pela docente e tentar novamente), de organização (manter as mesas arrumadas, guardar os trabalhos só depois da correção, usar os três cadernos diários na escola – Matemática, Língua Portuguesa e Estudo do Meio), de trabalho em grupo, e ainda, dificuldades na aquisição de conhecimentos; dificuldades na apropriação/domínio do mecanismo da leitura e da escrita; dificuldades na aplicação de vocabulário novo.

No quadro seguinte podemos identificar algumas das principais características das crianças desta turma e assim perceber a realidade heterogénica existente.

| Nº | Nome | Idade | Ano | Nível | A.E.* | E.E.** |
|----|------|-------|-------|-------|-------|--------|
| 1 | A | 8 | 3 | 3 | X | |
| 2 | B | 10 | 3 | 3 | | |
| 3 | B | 8 | 3 | 3 | X | |
| 4 | D | 8 | 3 | 3 | X | |
| 5 | D | 8 | 3 (R) | 3 | X | |
| 6 | F | 8 | 3 | 3 | X | |
| 7 | G | 8 | 3 | 3 | | |
| 8 | H | 9 | 3 | --- | | X |
| 9 | H | 9 | 3 | 2/3 | | X |
| 10 | I | 8 | 3 | 3 | | |
| 11 | J | 8 | 3 | 2/3 | | X |
| 12 | M | 8 | 3 | 3 | | |
| 13 | M | 9 | 4 | 3 | | |
| 14 | M | 8 | 3 (R) | 3 | X | |
| 15 | M | 8 | 3 | 3 | | |
| 16 | M | 9 | 3 | --- | | X |
| 17 | P | 8 | 3 | 1/2 | | X |
| 18 | R | 8 | 3 | 3 | | |
| 19 | T | 8 | 3 | 1/2 | | X |
| 20 | V | 8 | 3 | 3 | | |

Legenda: *A.E- Apoio Educativo **E.E- Educação Especial

Quadro 9- Características do grupo de crianças

4.6. Atividades Desenvolvidas na Intervenção Pedagógica do 1.º CEB

De acordo com uma categorização baseada em autores da área da psicologia, sociologia, e segundo a perspetiva da cultura regional, apresentamos todas as atividades elaboradas no âmbito da EEFM, no ensino do 1.º CEB.

| Atividades no Ensino do 1.º CEB | Categorização das Brincadeiras/Jogos | | |
|---|--------------------------------------|-----------------|---|
| | Piaget (1975) | Caillois (1990) | Condessa e Fialho (2010) |
| Jogo da Mímica | Jogo de Regras | Mimicry | “Atividades e Jogos de Simulacro” |
| Construção de placas de marcação territorial para identificação de zonas para brincar. | - | - | “Atividades e Jogos de Construção - Brinquedos” |
| Construção de instrumentos de tradição popular dos Açores, da ilha de São Miguel em particular: Latas; Canas coloridas; Jogo de precisão; Pinos; Jogos da macaca; Jogos do galo | - | - | “Atividades e Jogos de Construção - Brinquedos” |
| Jogo “O rei manda” | Jogo de Regras | Mimicry | “Atividades e Jogos de Motricidade Global” |
| Jogo da apanhada* | Jogo de Regras | Agon (Ludos) | “Atividades e Jogos de Motricidade Global” |
| Jogo do Queimado | Jogo de Regras | Agon (Ludos) | “Jogos de Regras” |
| Jogo das Sacas | Jogo de Regras | Agon (Ludos) | “Atividades e Jogos de Motricidade Global” |
| Jogo da Macaca* | Jogo de Regras | Agon (Ludos) | “Atividades e Jogos de Motricidade Global” |
| Jogos de precisão: “Atira ao Arco”; “Atira às Latas”; “Atira ao Alvo” | Jogo de Regras | Agon (Ludos) | “Atividades e Jogos de Motricidade Fina” |
| Jogo das Argolas | Jogo de Regras | Agon (Ludos) | “Atividades e Jogos de Motricidade Fina” |
| Jogo do Salto à Corda | Jogo de Regras | Agon (Ludos) | “Atividades e Jogos de Motricidade Global” |
| Jogo do Pião | Jogo de Regras | Agon (Ludos) | “Atividades e Jogos de Motricidade Fina” |
| Jogo do Berlinde | Jogo de Regras | Agon (Ludos) | “Atividades e Jogos de Motricidade Fina” |
| Jogo do Elástico | Jogo de Regras | Agon (Ludos) | “Atividades e Jogos de Motricidade Global” |
| Jogo do Galo* | Jogo de Regras | Agon (Ludos) | “Outros Jogos/Atividades” |

Legenda: *Atividades selecionadas para posterior análise/reflexão

Quadro 10- Categorização das Atividades de Jogo, segundo várias perspetivas

Mostramos no quadro as atividades selecionadas par analisar sobre a nossa intervenção e que, por isso, serão alvo de uma reflexão mais aprofundada neste nosso documento. Aqui, todas estas atividades foram apreciadas em função das áreas de desenvolvimento que pretendíamos reforçar nas nossas intervenções.

| Atividades Físicas Curriculares Desenvolvidas no Ensino do 1º Ciclo | | | | | | | | |
|---|-------------------|-----------------------|--|-------------------|-----------------------|---|-------------------|-----------------------|
| Domínio Psicomotor | Domínio Cognitivo | Domínio Sócio Afetivo | Domínio Psicomotor | Domínio Cognitivo | Domínio Sócio Afetivo | Domínio Psicomotor | Domínio Cognitivo | Domínio Sócio Afetivo |
| “Jogo da Macaca” | | | “Jogo do Galo” | | | “Jogo da Apanhada” | | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Precisão de lançamento; - Manipulação da postura corporal; - Atenção em não pisar as linhas da “macaca” - Seguir a lógica do jogo; - Equilíbrio nos movimentos; - Respeitar os colegas; - Orientação segundo a lógica numérica da macaca. | | | <ul style="list-style-type: none"> - Atenção e concentração na movimentação do objeto; - Jogar em função dos movimentos do adversário; - Prever jogadas; - Manipular o objeto sempre com um objetivo; - Obter sequências diagonais, verticais e horizontais; - Respeitar o adversário. | | | <ul style="list-style-type: none"> - Definir estratégias em grupo; - Cooperação entre os colegas; - Selecionar em grupo “alvos” a apanhar; - Definir objetivos comuns; - Desenvolvimento de posturas corporais; - Desenvolvimento de noções de espaço; - Respeito pelos colegas. | | |

Quadro 11- Atividades de Jogo selecionadas no 1.º Ciclo, segundo a análise de competências e o domínio de desenvolvimento

4.7. Descrição, Análise e Reflexão da Atividade nos Jogos Implementados

4.7.1. “Jogo da Macaca”

Caracterização do jogo

Data de implementação: 30 de novembro de 2011;

Unidade (s) Curricular (s): Expressão e Educação Físico-Motora;

Competência Foco: Competência Físico-Motora;

Competência Específica: Praticar e conhecer jogos tradicionais populares de acordo com os padrões culturais característicos;

Competência Específica da Unidade Curricular: Desenvolver aprendizagens psicomotoras fundamentais ao nível da orientação espacial, da coordenação visuomotora, da motricidade fina e da discriminação auditiva, através da comunicação oral;

Competências Associadas: Desenvolver o raciocínio matemático através do jogo; Desenvolver atividades práticas, a eficiente utilização de instrumentos e materiais que desenvolvam motricidades específicas, relacionando o corpo com os mesmos; Desenvolver capacidades, atitudes e valores de modo a que se possa relacionar com harmonia a cultura física e desportiva.

Material utilizado: papel autocolante; fita de pintor; pedra;

Nº de jogadores: Todas as crianças do grupo, excetuando a criança M;

Descrição/Finalidades: Este jogo foi praticado num espaço interior de dimensão reduzida (espaço que serve de ginásio). Estando traçado no chão o desenho de uma “macaca” com casas, numeradas de um a oito ou nove, sendo que a um está mais próxima e a nove mais distante. A “casa” número nove assume várias designações, neste caso foi designada como o “céu”. O objetivo deste jogo é o de cada jogador lançar a pedra, de modo, a acertar sucessivamente nas casas da macaca. O jogo terminava quando um jogador tivesse realizado todo o percurso.

Inicialmente cada criança lançou a pedra para a casa número um e saltou de pé-coxinho para as casas dois, três e seis. Nas casas quatro, cinco, sete e oito foram colocados os dois apoios simultaneamente. Na última casa, saltou-se com meia volta e retomou-se o sentido inverso, percorrendo todas as casas. Agarrou-se a pedra do solo, em equilíbrio e sem nunca pisar essa casa, levou-se a malha na mão até ao início, sem deixar cair e sem pisar nenhum risco. Na vez seguinte, cada criança atirou a pedra para a

estas crianças ao nível do equilíbrio, precisão de lançamento e manipulação do corpo e objeto, demonstraram um bom desenvolvimento psicomotor.

Relativamente à sequência numérica da “macaca”, as crianças dominavam os números representados, apresentando grandes dificuldades neste âmbito a criança H e com menos frequência a criança T. Todos os alunos respeitaram os colegas durante a atividade, esperando pela sua vez e visualizando se o colega em ação cometia algum erro ou pisava as linhas.

É de mencionar que a criança com síndrome de *Rett*, pela dependência quase total, e que por isso aufere de uma técnica especializada, não participou na atividade, mas encontrou-se sempre junto aos colegas para beneficiar da riqueza do contato social com grupo.

4.7.2. “Jogo do Galo”

Caracterização do jogo

Data de implementação: 2 de dezembro de 2011;

Unidade (s) Curricular (s): Expressão e Educação Físico-Motora;

Competência Foco: Competência Físico-Motora;

Competência Específica: Praticar e conhecer jogos tradicionais populares de acordo com os padrões culturais característicos;

Competência Específica da Unidade Curricular: Desenvolver aprendizagens psicomotoras fundamentais ao nível da orientação espacial, da coordenação visuomotora, da motricidade fina e da discriminação auditiva, através da comunicação oral;

Competências Associadas: Desenvolver o raciocínio matemático através do jogo; Desenvolver capacidades, atitudes e valores de modo a que se possa relacionar com harmonia a cultura física e desportiva;

Material utilizado: cartão, papel autocolante, marcador, pedrinhas;

Nº de jogadores: todas as crianças do grupo, excetuando as crianças M e H;

Descrição/Finalidades: Este jogo foi praticado no espaço que funciona como o ginásio da instituição, bem como disponibilizado, a cargo de responsabilidade, para poder ser utilizado no recreio. O objetivo deste jogo é conseguir uma sequência de três registos em linha, com o mesmo símbolo, estejam eles dispostos na vertical, na horizontal ou na diagonal. É um jogo de desenvolvimento simples, que consiste numa simples tabela

com três colunas e três linhas (nove campos no total), os dois jogadores vão colocando, alternadamente, a sua pedrinha nos espaços vazios. As pedrinhas contêm texturas e cores diferentes.

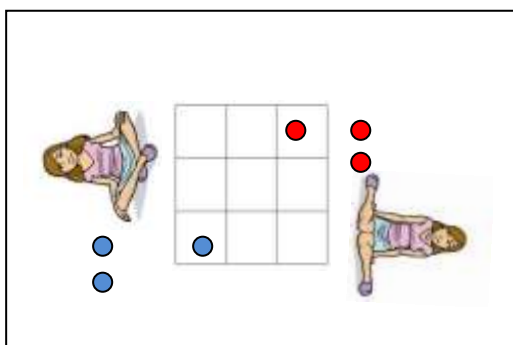


Figura 10- Disposição no “jogo do galo”

Análise/Reflexão decorrente de situações vivenciadas

Este jogo fez parte dos vários jogos tradicionais que foram elaborados durante o nosso estágio pedagógico. Antes da sua prática o formando/educador explicou como se desenrolava o jogo, quais as regras a cumprir, salientando a importância do mesmo no crescimento dos nossos antepassados.

Pretendeu-se com este jogo promover o desenvolvimento de competências em algumas áreas do conhecimento, nomeadamente ao nível do raciocínio matemático, na previsão de jogadas e na própria condução do jogo. Ao nível pessoal e social promover o respeito pelo adversário e pelas regras do jogo, bem como, sensibilizar as crianças para a riqueza dos nossos jogos tradicionais. No âmbito da EEFM pretendeu-se desenvolver com maior perseverança as capacidades cognitivas.

No sistema de categorias do jogo de Piaget, dispomos este jogo na categoria de “Jogo de Regras”. Segundo as categorias do jogo de Caillois, este jogo assenta na categoria *Agon* do grau de disciplina *Ludos*. Relativamente às categorias do jogo de Condessa e Fialho, situamos este jogo na categoria, “Outros Jogos/Actividades”.

Na prática deste jogo, tivemos o cuidado de perceber se as crianças dominavam os conceitos matemáticos: “diagonais”, “verticais” e “horizontais”. Assim sentimos a necessidade de previamente, explicar estes conceitos às crianças, continuando a apresentar algumas dificuldades a criança H, T e P. Estas crianças possuem algumas dificuldades gerais, não se encontrando ao nível 3, e por isso o acompanhamento do formando/educador foi de extrema importância, aquando da prática deste jogo.

Verificamos através dos comportamentos das crianças e do silêncio que demonstraram que estavam com atenção e concentração na atividade. A criança com síndrome de *Rett* não participou neste atividade pelas suas limitações cognitivas e físicas.

Foram disponibilizados dois jogos “do galo”, construídos pelo formando/educador, para as crianças brincarem nos recreios.

4.7.3. “Jogo da Apanhada”

Caracterização do jogo

Data de implementação: 2 de dezembro de 2011;

Unidade (s) Curricular (s): Expressão e Educação Físico-Motora;

Competência Foco: Competência Físico-Motora;

Competência Específica: Desenvolver capacidades motoras ao nível do equilíbrio, manipulação e deslocamento;

Competências Associadas: Desenvolver o sentido espacial, tomando consciência de si, dos outros e do meio;

Nº de jogadores: todas as crianças do grupo, excetuando a criança com Síndrome de *Rett*;

Descrição/Finalidades: Este jogo foi praticado num recinto interior que funciona como ginásio da escola. Os vários jogadores encontravam-se espalhados pelo recinto, dentro de um espaço delimitado e o jogador selecionado devia apanhar o número máximo de jogadores possíveis através do toque. Os jogadores livres tinham de escapar ao toque do jogador apanhador. Cada vez que um jogador apanha outro jogador, os dois, três, e assim sucessivamente, tinham de dar as mãos, formando uma “corda”, e juntos tentar apanhar os restantes, sem nunca quebrar esta “corda”. O jogo terminava quando todos os jogadores tivessem sido apanhados, ou quando o tempo pré-estabelecido terminasse. Ganhava o último jogador a ser tocado/apanhado. O objetivo deste jogo é o de apanhar e não se deixar apanhar.

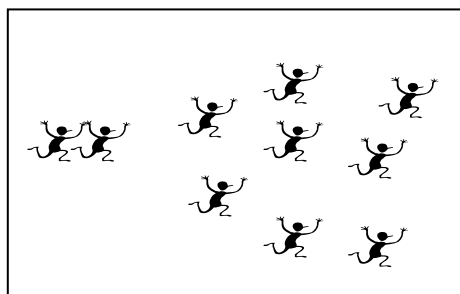


Figura 11- Disposição no “jogo da apanhada”

Análise/Reflexão decorrente de situações vivenciadas

Este foi mais um jogo tradicional que implementamos na aula de EEFM. Com este jogo pretendíamos promover o desenvolvimento de competências transversais ao currículo em algumas áreas de conteúdo, nomeadamente na área da EF e na área de Formação Pessoal e Social. Este jogo, para além de desenvolver capacidades psicomotoras e motoras, nomeadamente nos níveis do desenvolvimento do equilíbrio, manipulação, força, mudanças de direção, resistência, permitiu às crianças desenvolverem competências socio afetivas de cooperação, ajuda, respeito pelos colegas, respeito pelas regras do jogo, tal como, a elaboração em grupo das melhores estratégias para apanhar e/ou fugir.

Analisando as características deste jogo, podemos categorizá-lo na categoria, “Jogo de Regras”, elaborada por Piaget. Segundo as categorias de jogo de Caillois, situamos este jogo na categoria *Agon* do grau de disciplina *Ludos*. Colocamos este jogo na categoria “Actividades e Jogos de Motricidade Global” de Condessa e Fialho.

Iniciamos este jogo com a sua explicação, bem como das regras que o caracterizam, no entanto, percebemos que quase todas as crianças já o tinham praticado anteriormente, o que facilitou a explicação e posterior execução. No decorrer do jogo percebemos que as crianças deste grupo apresentavam um grande espírito competitivo e cooperativo, dando alguma intensidade e motivação ao jogo, correndo, formulando estratégias para apanhar outros jogadores como estratégias para se esquivarem do jogador apanhador. A criança H integrou-se facilmente no jogo, sempre com a ajuda dos colegas, participou e cumpriu as suas funções de jogador. Na maioria dos casos as crianças apresentaram boa resistência física dada à intensidade física deste jogo, exceto a criança M que se cansou muito rapidamente e a criança T que apresenta problemas respiratórios diagnosticados. Imprimiram nos seus deslocamentos uma velocidade razoável, bem como demonstraram agilidade nas mudanças de direção tanto quando a função era apanhar outrem, mas especialmente quando a função era fugir do jogador apanhador. Observamos nos jogadores apanhados a ajuda e o espírito de equipa na seleção dos “alvos” a apanhar, normalmente escolhiam as crianças com capacidades físicas menos desenvolvidas.

Sendo assim, durante este jogo observamos por parte das crianças uma boa motivação e entrega ao jogo, demonstraram uma evolução positiva na dimensão afetiva e relacional, bem como no desenvolvimento de capacidades psicomotoras.

4.7.4. Conclusões

Optámos no 1º Ciclo por implementar jogos tradicionais que desenvolvessem as atividades físicas curriculares. Os jogos implementados e aqui apresentados, como foi visto, ostentam de inúmeras potencialidades educativas. Os jogos tradicionais serviram como relevo às atividades desenvolvidas no âmbito da disciplina de EEFM, pois para além da promoção do desenvolvimento de competências específicas e essenciais da área, permitiram desenvolver capacidades e competências em diversas áreas do saber, aliando a cultura local e regional à construção pessoal e social das crianças.

Os jogos tradicionais aqui desenvolvidos proporcionaram às crianças a oportunidade de contactar com instrumentos tradicionais e brincadeiras dos seus antepassados. A valorização desta cultura está presente no CREB⁷, no qual refere que, “ (...) objetivando-se o desenvolvimento da Educação Física no Currículo Regional da Educação Básica, destaca-se a importância das características próprias da Região, meio envolvente, aspetos culturais e recursos disponíveis na apropriação do currículo por parte dos alunos” (Ministério da Educação, 2011, p. 102).

Neste sentido, Condessa e Fialho (2010, p. 14), mencionam que é essencial, “ (...) possibilitar à criança actividades lúdicas que advenham do confronto entre o fictício e o real, o presente e o passado, viabilizando um nível de desenvolvimento sustentável da sociedade açoriana, é um desafio muito premente na educação básica.”

Optámos por diferenciar os tipos de jogos aqui enunciados pois, para além de permitirem o desenvolvimento paralelo dos domínios psicomotor, sócio afetivo e cognitivo, pela sua diversidade e características enfatizam de facto, de forma clara, cada um destes domínios. Para além disso, implementámos conteúdos de outras áreas do saber explorando todas as potencialidades dos mesmos.

O trabalho de planificação – intervenção – avaliação nestes jogos, baseado nos conteúdos programáticos e nas opções tomadas, tendo por meio de ação o jogo tradicional, permitiu-nos não só perceber melhor o nível de desenvolvimento das

⁷ Currículo Regional da Educação Básica (2011). Secretaria Regional da Educação.

crianças, as suas capacidades e conhecimentos e a partir destas constatações planejar e ajustar toda a ação educativa, mobilizando uma atitude crítica e reflexiva. Matias no que se refere à área da EF corrobora esta nossa perspectiva ao dizer que “A planificação é uma forma de garantir o controle do processo ensino/ aprendizagem, desde as intenções mais gerais até às tarefas que se vão realizar em cada aula. A partir desta o professor verá, as finalidades projetadas e a operacionalização de objetivos” (2009, p. 36).

Constatámos que os jogos tradicionais implementados neste grupo de trabalho, motivaram as crianças nas suas aprendizagens, funcionando como um “meio” de captar a atenção das crianças e de lhes permitir um desenvolvimento de competências específicas à área da EEFM, assim como, de competências de outras áreas/domínios, competências transversais e ainda, competências associadas ao conhecimento da cultura regional. Neste sentido, Condessa menciona 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 do desenvolvimento individual e colectivo” (2009, p. 37).

Considerações Finais

Concluído este trabalho, impõe-se a necessidade de se refletir, sobre todo o processo desenvolvido, para que se possa por fim, emitir algumas considerações finais. Nesta fase, importa fazer o balanço e avaliar todo o trabalho realizado de forma consciente, quer numa perspetiva de crescimento profissional, quer considerando este estudo como promotor de novos estudos nesta vertente.

Interessa-nos ainda refletir sobre os objetivos propostos, bem como o alcance dos mesmos, e ainda, sobre as estratégias desenvolvidas para o seu alcance. Centrando a nossa prática de reflexão neste domínio torna-se expressivo mencionar o alcance de todos os objetivos inicialmente propostos. Salvaguardando-se, no entanto, que não nos referimos a um alcance linear de todos os objetivos, considerando que os mesmos remetiam para planos diferentes de trabalho, ou seja, o alcance dos objetivos, embora efetivo, foi feito em alguns casos de modo mais evidente e noutros menos.

Reconhecem-se como objetivos alcançados de forma mais expressiva, os de promoção do desenvolvimento das capacidades motoras das crianças; do desenvolvimento de habilidades de utilização do movimento, como instrumento de comunicação e expressão; de melhorar a realização das habilidades motoras nos diferentes tipos de atividades implementadas; e, os de dar a conhecer o Património Cultural envolvente, através de jogos tradicionais. Relativamente aos restantes objetivos, interessa referir que eles também foram alcançados pois apenas estavam condicionados pela natureza das atividades implementadas (ver anexo 1).

As estratégias implementadas para o alcance dos objetivos deste estudo privilegiaram a autonomia, o que conferiu aos alunos um papel ativo na construção das suas próprias aprendizagens; a cooperação, que permitiu a troca de experiências e o desenvolvimento de competências sociais e afetivas; a comunicação verbal e não verbal (entenda-se o movimento), o que permitiu fomentar a iniciativa das crianças na participação das atividades e o desenvolvimento do espírito crítico e reflexivo; o reforço positivo, levando as crianças a sentirem-se confiantes nas atividades que realizavam e a aumentar a sua autoestima; a organização do espaço e seleção dos materiais, para conseguir alcançar condições favoráveis à inclusão de todas as crianças nas atividades realizadas.

Mediante esta análise sobre os objetivos no âmbito do tema deste relatório torna-se lícito afirmar a relevância e pertinência do mesmo no âmbito dos estágios em questão, pois permitiu trabalhar não só as competências específicas da área da Educação Física, mas também trabalhar de forma integrada todas as áreas de conhecimento.

Ainda relativamente ao tema, interessa referir que o mesmo privilegiava o jogo como meio para o desenvolvimento das práticas físicas curriculares. O jogo revelou-se assim como integrador de conteúdos programáticos e interdisciplinares, o que lhe concedeu maior relevância no processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, através do jogo tradicional foi possível enfatizar aspetos da cultura local e regional, envolvendo as crianças no seu passado histórico e remetendo para a recuperação e preservação desta cultura. Para tal as crianças contactaram com brinquedos tradicionais, uns já construídos, outros que tiveram oportunidade de construir, para posterior utilização na dinamização dos jogos, constituindo esta uma aprendizagem significativa.

Este trabalho fomentou ainda a prática dos jogos e utilização dos referidos brinquedos no recreio, sendo estes disponibilizados para utilização neste espaço, dando-lhes relevo e alargando o interesse e curiosidade aos restantes alunos da escola.

Consideramos que o estágio nos permitiu crescer profissionalmente, na medida em que, nos ofereceu uma outra visão acerca da realidade educativa, com a qual nos deparamos nas escolas, bem como desenvolver estratégias de intervenção, face à heterogeneidade das turmas. A realização do estágio, a par do trabalho de investigação permitiu estabelecer a ponte entre a teoria e a prática, beneficiando as aprendizagens efetuadas pelas crianças e concedendo relevância ao trabalho desenvolvido pelo estagiário, fazendo-o crescer profissionalmente, nas dimensões de planificação da ação educativa, na intervenção pedagógica efetuada, na avaliação das aprendizagens das crianças, e na reflexão crítica global da prática.

Apontamos como limitações deste estudo a escassez de estudos nesta área, a impossibilidade de recolha de um maior número de registos, o tempo para redação do relatório, o limite de páginas estipulado e, a pouca experiência do estagiário caracterizada pela imaturidade concetual e metodológica.

Considerando a pertinência deste estudo como ponto e partida para posteriores trabalhos a desenvolver e como desafio à prática docente nesta área, deixamos o mote, que na nossa opinião, faltou desenvolver: averiguar as consequências de um insuficiente desenvolvimento global em competências essenciais, análise a ser concretizada por

estádios, sendo que, verificámos que através das avaliações efetuadas, que um incompleto desenvolvimento de um determinado estágio produz consequências no desenvolvimento dos estádios seguintes, que se repercutem nas ações e aprendizagens da criança.

Referências Bibliográficas

- Afonso, R. (2009). *A Profissionalidade do Professor Supervisor do Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Universidade dos Açores: Departamento de Ciências da Educação.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alonso, L. & Roldão, M. (2006). *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão*. Lisboa: Edições Almedina.
- Alvarenga, E. (2011). *A planificação docente e o sucesso do processo ensino-aprendizagem*. Cabo Verde: Universidade Jean Piaget.
- Ángel, J. (1996). *La investigación-acción: Un reto para el profesorado*. España: INDE.
- Araújo, M. (2008). *Transição do Ensino Superior para o Mundo do Trabalho. Contributos de estágio para a formação sócio-profissional dos Educadores de Infância*. Universidade dos Açores: Departamento De Ciências da Educação.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Amadora: MacGraw-Hill.
- Batalla, A. (2000), *Habilidades motrices*, Barcelona: Editorial INDE
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Blatchford, I. (2004). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editora. Coleção: Educação Hoje.
- Borràs, L. (2001). *Os Docentes do 1º e do 2º Ciclos do Ensino Básico. Áreas Curriculares II*. Linda-a-Velha: Marina Editores.
- Borràs, L. (2001). *Os Docentes do 1º e do 2º Ciclos do Ensino Básico. Áreas. Recursos e Técnicas para a Formação no séc XXI*. Linda-a-Velha: Marina Editores.
- Caillois, R. (1990) *Os jogos e os homens*. Porto: Cotovia.
- Chateau, J. (1987). *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus Editrial LTDA.
- Condessa, I. (1999). *A organização das tarefas motoras e aprendizagem. Estudo do nível inicial de habilidade motora e da estrutura da tarefa numa unidade de ensino*. Tese Doutoramento. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

- Condessa, I. (2006). *Os Ambientes Facilitadores de Aprendizagem Na Educação Física Infantil*. In. Cinergis (Revista Do Departamento de Educação Física e Saúde da Universidade de Santa Cruz do Sul), vol. 7, Santa Cruz do Sul: UNISC (ISBN 1519-2512).
- Condessa, I. (2009). *A Educação Física na Infância. Aprender: a brincar e a praticar*. In I. Condessa (Org.). *(Re)aprender a brincar Da especificidade a diversidade*. Ponta Delgada: Nova Gráfica.
- Condessa & Fialho. (2010). *(Re) Aprender a Brincar: na Barca do Pirata*. Ponta Delgada: Nova Gráfica, Lda.
- Cró, M. (1998). *Formação Inicial e Contínua de Educadores/Professores*. Porto: Porto Editora.
- Diniz et al (2001). *A educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico na Região Autónoma dos Açores*. DREFD. Rolo & Filhos, Lda.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática da Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. 2ª Ed. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, João (1998). *Educação para todos – O ensino básico: de ciclo único do ensino básico a ciclo intermédio da educação básica*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Gallahue, D. (2002). *Desenvolvimento Motor e Aquisição da Competência Motora Na Educação da Infância*. In B. Spodek (Org.), *Manual de Investigação Em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gomes et al (1998). *A criança, a Escola e a Educação Física*. Câmara Municipal de Oeiras: Europress, Editores e Distribuidores de Publicações, Lda. Póvoa de Santo Adrião.
- Gonçalves, F. (2006). *A Auto-observação e análise da Relação Educativa. Justificação e Prática*. Porto: Porto Editora. Col. CIDInE.
- Graça, A (2001). *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*. vol. 1, nº 1, 104–113
- Imai. V. (2007). *Desenvolvimento Psicomotor: uma experiência de formação continuada em serviço com professores da Educação Infantil*. Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus.
- Leite, C. & lopes. A. (2007). *Escola, Currículo e Formação de Identidades*. Porto: Edições ASA.

- Liublinskaia, A. (1973). *O Desenvolvimento Psíquico da Criança*. Lisboa: Editorial Estampa. 3.^a Edição.
- Lotman, I. (1978). *A Estrutura do Texto Artístico*. Lisboa: Estampa.
- Kishimoto, T. M. (Org.) (2002). *Brincar e as suas Teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Maria, A. & Nunes, M. (2007). *Actividade Física e Desportiva: 1º Ciclo do Ensino Básico – Orientações Programáticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Marília, M (1997). *A Educadora de Infância traço de união entre a teoria e a prática*. Porto: Edições ASA.
- Matias, H. (2009). *O ensino da Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Universidade dos Açores: Departamento de Ciências da Educação.
- Matos, Z e Graça, A. (1993). *Para uma Concepção de Educação Desportiva na Escola*. Faculdade de Ciências e de Educação Física – Universidade do Porto, e Câmara Municipal do Porto.
- Medeiros, T. & Morais, F. (2007). *Desenvolvimento Profissional do Professor. A Chave do Problema*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores e DRCT.
- Mesquita, E. (2010). *Competências do Professor: Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Ministério da Educação/ Departamento de Educação Básica (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico- 1º Ciclo*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2011). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2011). *Currículo Regional da Educação Básica. Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores*. Direção Regional da Educação e Formação.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico- 1º Ciclo*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Mota & Sallis, (2002). *Actividade Física e Saúde. Factores de Influência da Actividade Física nas Crianças e nos Adolescentes*. Porto: Campo das Letras – Editores, S.A.

- Nóvoa, A. (1999). *Profissão Professor*. 2ª Edição. Porto: Porto Editora. Coleção Ciências da Educação.
- Oliveira, C. (1997). *Educação e Reeducação num Enfoque Psicopedagógico*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Onofre, S. (1996). *Antes do poder do adulto o princípio era o brincar, e antes da invenção da Escola, o princípio era o jogo*. Lisboa: Cadernos de Educação de Infância. APEI.
- Pacheco, C. (2008). *A Educação Física no Ensino Básico: Contributos para a Mudança*. Universidade dos Açores: Departamento De Ciências da Educação.
- Pacheco, J. (2011). *Discursos e Lugares das Competências em Contextos de Educação e Formação*. Porto: Porto Editora. Coleção Panorama.
- Palma, M. (2008), *O Desenvolvimento de Habilidades Motoras e o Engajamento de Crianças Pré-Escolares em Diferentes Contextos de Jogo*. (Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, ramo de Conhecimento em Educação Física e Lazer) Instituto de Estudos da Criança: Universidade do Minho.
- Pascal, Christine & Bertram, Tony (1997). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Nove Estudos de Caso. Porto: Porto Editora.
- Pereira, A. Bota, I, Bocioaca, L. (2005). *Praxologia da Educação Física e do Desporto*. Lisboa: Instituto Piaget. Artes Gráficas, LDA.
- Pereira, O. & Jesuino, J. (1978). *Desenvolvimento Psicológico da Criança*. 1.ª Edição. Lisboa: Moraes Editora.
- Pereira, B., Palma, M. e Nídio, A. (2009). *Os Jogos Tradicionais Infantis: O papel do brinquedo na Construção do Jogo*. In I. Condessa (Org.). *(Re)aprender a brincar – Da especificidade à diversidade*. Ponta Delgada: Nova Gráfica.
- Perrenoud, P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artimed Editora.
- Peterson, R. & Collins, V. (1998). *Manual de Piaget para Professores e Pais*. Lisboa: Instituto Piaget. Horizontes Pedagógicos.
- Phillips, H, Brandes, D. (2010). *Manual de jogos Educativos. Padrões Culturais*. 1ª edição. Lisboa: Padrões Culturais Editora.
- Piaget, J. (1975). *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar; Brasília: Instituto Nacional do Livro.

- Ribeiro, A. (1999). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, L. (1990). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. (2005). *Estudos de Práticas de Gestão do Currículo*. Lisboa: Universidade Católica Editora. Coleção Investigação.
- Sánchez, A. & Martinez, R. & Peñalver, V. (2003). *A psicomotricidade na educação infantil: uma prática preventiva e educativa*. Trad. Inajarah H. Rodrigues. Porto Alegre: Artmed.
- Serpa, M. (1995). *Avaliação e Educação*. Universidade dos Açores: Departamento de Ciências da Educação.
- Serpa, M. (2003). *Avaliação da Aprendizagem Escolar. Perspectivas de Professores do Ensino Básico*. Universidade dos Açores: Departamento de Ciências de Educação.
- Serpa, M. (2010). *Compreender a Avaliação. Fundamentos para Práticas Educativas*. Lisboa: Edições Colibri.
- Silva, C. (1999). *Avaliação Alternativa e Listas de Verificação: Alguns Contributos para a Formação de Professores*. Revista Arquipélago. 2: 153-176.
- S'Jongers, J. (1975). *O Jogo e o Desporto*. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura. Gráfica Imperial, Lda.
- Sousa, A. (2009). 2ª Edição. *A avaliação do Desenvolvimento da Criança dos 3 aos 10 anos*. Lisboa: Gráfica 99.
- Stenhouse, L. A. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heineman Educational.
- Tojal, J. (ORG) (2010). *Epistemologia da Educação Física*. Lisboa: Gráfica Manuel Barbosa & Filhos, Lda.
- Vayer, P. & Trudelle, D. (1999). *Como Aprende a Criança*. Lisboa: Instituto Piaget. Horizontes Pedagógicos.
- Vieira, (2007). *As orientações Educacionais dos Professores de Educação Física e o Currículo Institucional*. Lisboa: Instituto Piaget. Gráfica Manuel Barbosa & Filhos, Lda.
- Wirtsema, (1999). *100 Jogos de Movimento*. 3ª edição. Lisboa: Edições ASA, S.A.
- Zabalza, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Porto: Edições ASA.

- Zeichner, M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: EDUCA.

Outros documentos

- Carta Internacional da Educação Física e do Desporto da Unesco. (1978).
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto.
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto.
- Decreto-Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto.
- Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro.
- Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro.
- Decreto-Lei n.º 18/2011 de 2 de fevereiro.
- Department of Education & Science and the Central Office of Information, Londres. (1972).
- Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). (1986).
- Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). (2005).
- Lei de Quadros da Educação Pré-Escolar (LQEPE). (1997).
- Regulamento de Mestrados da universidade dos Açores. (2006).
- Revista GEDEI (2002). *Infância e Educação. Investigação e Práticas*. Edição: GEDEI (com apoio da Porto Editora). Lisboa.
- Saramago, S. (2001). *Metodologias de Pesquisa Empírica com Crianças*. pdf.
- *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 35, (2001).

ANEXOS
