

**Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais**

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

Relatório de Estágio

## **Educação Física e Resolução de Problemas**

**Mariana Patrícia Fernandes da Silva**

Orientador(es) | Clarinda de Jesus Pomar

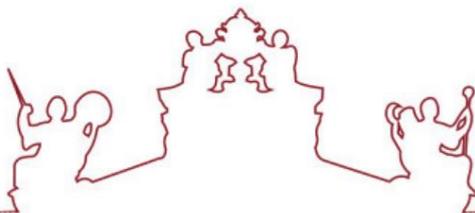
Évora 2023

---

---

---

---



**Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais**

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

Relatório de Estágio

## **Educação Física e Resolução de Problemas**

**Mariana Patrícia Fernandes da Silva**

Orientador(es) | Clarinda de Jesus Pomar

Évora 2023

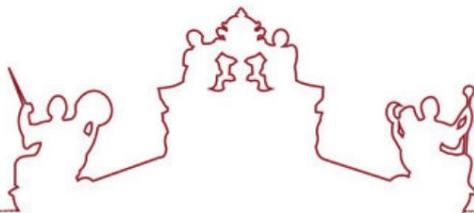
---

---

---

---

---



O relatório de estágio foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Ciências Sociais:

Presidente | Conceição Leal da Costa (Universidade de Évora)

Vogais | Clarinda de Jesus Pomar (Universidade de Évora) (Orientador)  
Marília Cid (Universidade de Évora) (Arguente)

Évora 2023



*“Be open to new ideas.”*

Goldberger (2008, p.10)

## Agradecimentos

O presente relatório representa a etapa final do meu percurso académico, sendo esta uma das etapas mais ricas e complexas da minha vida. Este ciclo que terminei foi preenchido com diversos momentos de evolução, tanto a nível pessoal, mas também a nível profissional. Tornou um gosto por uma área numa paixão por uma profissão e como muitos sonhos a serem preenchidos nas próximas fases da minha vida.

Para aqui chegar, conheci imensas pessoas que me auxiliaram para alcançar esta fase, dado que todas elas deixaram uma parte delas, uma experiência, uma memória e por vezes apenas uma palavra de força, e assim todas elas me ajudaram a tornar numa pessoa mais rica e feliz, ficando agradecida por as ter conhecido no meu percurso. Apesar destas todas as pessoas que conheci é necessário reforçar algumas delas, já que foram elas a minha base e os meus maiores apoiantes para chegar até a esta fase.

Gostaria de agradecer à minha família pela força e incentivo para o meu futuro. Contudo, quero agradecer em especial aos meus pais que me apoiaram incondicionalmente e que acreditaram no potencial que podia alcançar, reforçando a paciência que tiveram para me ajudar nos momentos mais complicados do meu percurso. Também quero agradecer ao meu irmão por ser o maior instigador para eu alcançar muito mais no meu percurso académico e no meu futuro como profissional.

À minha orientadora, gostaria de agradecer pelas suas orientações e em todo o conhecimento partilhado comigo que me ajudou a alcançar uma ideia que inicialmente era bastante abstrata precisando de ser limada com o seu apoio para ser possível aplicá-la em sala.

Quero agradecer também a todos os meus colegas, docentes e profissionais cooperantes por todas partilhas e vivências enriquecedoras que me proporcionaram, mas principalmente à minha colega, Mafalda Nascimento, pelas várias tardes de desabafo e de orientação que tivemos em momentos bastante complicados, às minhas colegas, Ana Gonçalves, Ana Militão e Catarina Gregório pelo grande apoio que me deram no decorrer das PES que nem por vezes eram fáceis, e à Rute Luz, que foi sempre a pessoa que mais apoio deu na concretização desta etapa e estando mesmo longe sempre esteve perto para incentivar e motivar para a finalização deste relatório.

Por último e também muito importante, gostaria de agradecer às crianças que estiveram presentes no meu percurso e que me mantiveram apaixonada e curiosa com esta

profissão. Deste modo tentei dar o melhor de mim, para eles terem boas experiências e que continuassem com aquele olhar deslumbrante para as infinitas possibilidades que o mundo lhes dá.

## **Relatório da Prática de Ensino Supervisionada em Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico: Educação Física e Resolução de Problemas**

### **Resumo**

O presente relatório refere-se à investigação realizada no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Universidade de Évora, contendo a descrição e a análise crítica da ação educativa realizada no decorrer da Prática de Ensino Supervisionado nas valências de pré-escolar e de 1.º ciclo.

Esta investigação sustenta-se na metodologia de investigação-ação que incidiu na pesquisa e exploração da potencialidade da Educação Física na promoção da área de competência transversal “Raciocínio e Resolução de problemas”.

A investigação foi elaborada com recurso aos fundamentos teóricos dos estilos de ensino de Mosston e Ashtown (2008), nomeadamente ao “O Estilo de Ensino Divergente”, evidenciando a importância deste estilo de ensino na promoção do raciocínio e da resolução de problemas no decorrer das tarefas de aprendizagem em Educação Física.

**Palavras-chave:** Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Educação Física; Resolução de Problemas; Estilo de Ensino Divergente

# **Report on Supervised Teaching Practice in Preschool Education and Teaching of the 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education: Physical Education and Problem-solving**

## **Abstract**

This report refers to the research carried out under the Master's degree in Preschool Teaching of the 1st Cycle of Basic Education in University of Évora, where it contains the critical description and critical analysis of the educational action carried out during the Supervised Teaching Practice in both valences.

This investigation is based on the research-action methodology that will focus on the research and exploration of the potentiality of Physical Education in promoting the area of transversal competence "Reasoning and Problem solving".

In order to achieve the objectives set and to be able to answer the questions outlined in the research, collected data using some techniques and instruments of this type of methodology.

Regarding the literature review, it was elaborated using the knowledge and experiences of several authors, mainly Mosston & Ashtown that address "The Divergent Discovery Style" exploring the importance of this style and how it enhances reasoning and problem solving in the course of tasks.

**Keywords:** Preschool Education; 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education, Physical Education; Problem solving; Divergent Discovery Style

## Índice geral

Agradecimentos .....	V
Lista de Abreviaturas/Acrónimos: .....	XI
Índice de Figuras .....	XI
Índice de Tabelas .....	XIII
Introdução .....	1
Motivação do estudo .....	1
Contextualização do estudo .....	2
Questões de investigação e objetivo de estudo .....	4
Pertinência do estudo .....	4
Organização do relatório .....	5
Capítulo 1 – Enquadramento teórico .....	6
1.1. A importância da Educação Física no desenvolvimento da criança .....	6
1.2. A resolução de problemas na criança .....	8
1.3. O Estilo de Ensino Divergente .....	12
1.4. A importância do papel do docente .....	14
Capítulo 2 – Caracterização dos contextos educativos .....	17
2.1. Conceção da ação educativa em Pré-Escolar .....	17
2.1.1. Apresentação da instituição .....	17
2.1.2. Caracterização do grupo .....	22
2.1.3. Fundamentos da ação educativa .....	25
2.1.4. Organização do espaço e dos materiais .....	27
2.1.5. Organização do tempo .....	29
2.1.6. Trabalho de projeto .....	30
2.2. Conceção da ação educativa em 1.º CEB .....	33
2.2.1. Apresentação da instituição .....	33

2.2.2.	Caraterização do grupo .....	36
2.2.3.	Fundamentos da ação educativa.....	37
2.2.4.	Organização do espaço e dos materiais .....	40
2.2.5.	Organização do tempo .....	41
Capítulo 3 – Dimensão investigativa .....		42
3.1.	Identificação do problema, das questões e do objetivo geral .....	42
3.2.	Identificação dos objetivos específicos .....	43
3.3.	Processo de investigação-ação .....	44
3.4.	Instrumentos e processo de recolha de dados.....	46
3.5.	Intervenção em 1.º CEB e EPE .....	47
3.5.1.	Análise da intervenção na sala do 1.º ano .....	48
3.5.2.	Análise da intervenção na sala de pré-escolar .....	65
3.6.	Discussão global dos resultados obtidos .....	75
Capítulo 4 – Considerações finais.....		77
Referências Bibliográficas .....		79

## **Lista de Abreviaturas/Acrónimos:**

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico  
EED – Estilo de Ensino Divergente  
EPE – Educação Pré-Escolar  
MEM – Movimento Escola Moderna  
PES – Prática de Ensino Supervisionada

## **Índice de Figuras**

Figura 1 – Dia de Carnaval .....	18
Figura 2 – Idas aos museus .....	18
Figura 3 – Participação das famílias na semana da leitura .....	19
Figura 4 – Atividades do Pastoral .....	20
Figura 5 – Pátio do Pré-Escolar .....	20
Figura 6 – Atividade com balões no pátio coberto .....	21
Figura 7 – Ida à creche para contar uma história .....	21
Figura 8 – Oficina da Leitura e da Escrita .....	27
Figura 9 – Área do Quarto e da Cozinha .....	28
Figura 10 – Área da Escrita .....	28
Figura 11 – Área dos Jogos e das Construções .....	28
Figura 12 – Laboratório das Ciências .....	28
Figura 13 – Exploração do jogo criado em sala .....	29
Figura 14 – Visita ao jardim para procurar os nossos bichinhos .....	32
Figura 15 – Sessões na biblioteca .....	35
Figura 16 – Sessão com a escritora Luísa Ducla Soares .....	35
Figura 17 – Polivalente e cantina da instituição .....	35
Figura 18 – 1.º CEB – Tarefa 1: Sentado no chão com as pernas abertas e lançar com as duas mãos pelo ar .....	50
Figura 19 – 1.º CEB – Tarefa 1: Lançar a bola de costas entre as pernas e com as duas mãos .....	51
Figura 20 – 1.º CEB – Tarefa 1: Lançar com as duas mãos por cima da cabeça .....	51

Figura 21 – 1.º CEB – Tarefa 1: Tentativa com três crianças sentadas no chão com as pernas abertas e pés juntos e passar a bola pelo chão .....	51
Figura 22 – 1.º CEB – Tarefa 1: Passar a bola sentados com os pés juntos e joelho dobrados .....	52
Figura 23 – 1.º CEB – Tarefa 1: Sentados de joelhos no chão e passar a bola por este .....	52
Figura 24 – 1.º CEB – Ilustrações da tarefa 1 .....	53
Figura 25 – 1.º CEB – Tarefa 2: Saltos em arcos num só pé .....	55
Figura 26 – 1.º CEB – Tarefa 2: Saltos a pares.....	56
Figura 27 – 1.º CEB – Ilustrações da tarefa 2 .....	57
Figura 28 – 1.º CEB – Tarefa 3: Momento de resolução de problemas .....	59
Figura 29 – 1.º CEB – Tarefa 3: Realização do percurso de mãos e pés de silicone.....	59
Figura 30 – 1.º CEB – Ilustrações da tarefa 3 .....	60
Figura 31 – 1.º CEB – Tarefa 4: Realização das letras "A" e "O" .....	62
Figura 32 – 1.º CEB – Tarefa 4: Realização dos números "1" e "9" .....	62
Figura 33 – 1.º CEB – Ilustrações da tarefa 4.....	64
Figura 34 – EPE – Tarefa 1: Jogo do "STOP" explorando os balões .....	66
Figura 35 – EPE – Tarefa 1: Dar toques com os pés enquanto tem as mãos nas costas.....	66
Figura 36 – EPE – Tarefa 1: Exemplos de toques das crianças.....	67
Figura 37 – EPE – O percurso do jogo “Vamos ser abelhinhas?” .....	69
Figura 38 – EPE – Tarefa 2: Transporte mais utilizado pela criança .....	70
Figura 39 – EPE – Tarefa 3: Forma mais comum de transporte do ring .....	72
Figura 40 – EPE – Tarefa 3: Transportar no meio das pernas .....	72
Figura 41 – EPE – Tarefa 3: Transportar debaixo do queixo .....	73
Figura 42 – EPE – Tarefa 3: Transporte com a boca.....	73
Figura 43 – EPE – Tarefa 3: Transporte com o tornozelo .....	73

## Índice de Tabelas

Tabela 1 – Idades das crianças da sala verde .....	22
Tabela 2 – Idades das crianças do 1.º B .....	36
Tabela 3 – 1.º CEB – Tarefa 1: À descoberta do passe inovador .....	49
Tabela 4 – 1.º CEB – Tarefa 2: Saltando pelo caminho secreto .....	54
Tabela 5 – 1.º CEB – Tarefa 3: O chão é lava! .....	58
Tabela 6 – 1.º CEB – Tarefa 4: Vamos escrever com o nosso corpo?.....	61
Tabela 7 – EPE – Tarefa 1: Os toques de balão.....	65
Tabela 8 – EPE – Tarefa 2: Vamos ser abelhinhas? .....	68
Tabela 9 – EPE – Tarefa 3: “Vamos ser os animais do nosso jardim?” .....	71

## **Introdução**

No âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada (PES) em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) incluídas no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB da Universidade de Évora, foi realizado o presente relatório. O principal objetivo deste relatório é descrever e analisar criticamente o estudo realizado no decorrer da componente investigativa da PES, sustentando-se na pesquisa e exploração da potencialidade da Educação Física na promoção da área de competência transversal “Raciocínio e Resolução de problemas”, seguindo o Estilo de Ensino Divergente (EED) da teoria abordada por Muska Mosston e Sara Ashworth (2008) na obra *“Teaching Physical Education”*.

As unidades curriculares foram desenvolvidas em duas instituições diferentes, a relativa à PES em Pré-Escolar é uma instituição particular e outra relativa ao 1.º CEB é uma instituição pública. Em ambos contextos realizei observação participante e intervenção cooperada, onde elaborei planificações diárias de forma cooperada com a/o docente cooperante, tendo a duração de 12 semanas em 1.º CEB, e de 13 semanas, em Jardim de Infância (JI).

Ao longo deste capítulo abordarei o motivo que me levou a seguir esta investigação, como a sua contextualização e objetivos desta problemática para os contextos educativos onde esta foi realizada, explicitando também a organização deste relatório.

## **Motivação do estudo**

Durante a licenciatura em Educação Básica foi possível iniciar o nosso contacto com a profissão e no decorrer das unidades curriculares e das observações realizadas naqueles três anos concluí que a educação básica não é apenas o ensino de diversos conteúdos, mas sim, “a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanente” (UNESCO, 1998).

Como referem Silva et al. (2016, p.4), “todo o sistema educativo tem a aprender com a educação pré-escolar”, principalmente, devido à sua flexibilidade curricular e liberdade que favorece “a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro). Algo que, infelizmente, em contexto de 1.º CEB não consegui encontrar devido a

ser com um grupo de crianças que tinham acabado de entrar no 1.º ano de escolaridade e as estratégias de ensino não me possibilitavam à flexibilidade curricular que desejava.

Outro parâmetro que obteve o meu interesse foi a área da Educação Física. Contudo, durante esse tempo comecei a observar que nas instituições esta área de conteúdo não era potencializada nem aproveitada para desenvolvimento de aprendizagens curriculares fora de sala de aula. Por este motivo, quando ingressei no mestrado e abordamos a escolha de uma temática do nosso interesse para a realização deste relatório, idealizei automaticamente que na minha investigação teria a Educação Física como base para a realização das atividades.

No entanto, encontrei um dilema nesta linha de pensamento. Como a Educação Física se encontrava em primeiro plano da minha visão de interesse, como é que iria desenvolver esta no decorrer da minha prática, pois, o pensamento mais fácil e rápido seria de querer potenciar a interdisciplinaridade, havendo vários meios para potenciar esta ligação. Contudo, a minha ideia era deixar este pensamento de um modo mais autónomo para que as crianças se apropriassem das suas próprias descobertas, tendo o docente como guia e não tanto como fonte de aprendizagem.

Assim, quando já me encontrava na PES em 1.º CEB, durante o período de observação participante realizei a leitura do documento “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória” e percebi que em vez de só me focar na ligação entre áreas curriculares, poderia potenciar o raciocínio das crianças utilizando a Educação Física, não pensando apenas no bem-estar físico das crianças, mas também potenciar o raciocínio e a resolução de problemas em atividades lúdico-motoras, podendo estas estar ou não relacionadas com as outras áreas curriculares.

Após encontrar a temática que gostaria de abordar, em diálogo com a orientadora encontramos que o EED era a linha condutora que falta para alinhar todas as tarefas que queria realizar com esta temática, surgindo assim, “A Educação Física e a Resolução de Problemas”.

## **Contextualização do estudo**

Como é referido acima, a PES foi realizada em duas instituições diferentes, sendo a de pré-escolar perto do centro histórico de Évora e a de 1.º CEB mais longe da cidade não tendo realizado saídas.

O grupo de pré-escolar era constituído por um grupo com 25 crianças com a idade dos 3 e 4 anos, onde algumas tinham saído da creche naquele ano. Nas primeiras semanas observei que as crianças eram bastante ativas e recetivas a novas atividades, no entanto, em relação aos diálogos seria algo que teria de ser desenvolvido, isto é, como a investigação tinha uma parte relacionada com a comunicação, isto, seria um ponto que iria dificultar esta parte. No início da PES, devido à faixa etária grupo tive algumas dificuldades em visualizar, inicialmente, como iria realizar as tarefas da investigação, no entanto, com o auxílio da orientadora encontrei o necessário para realizá-las. Quanto ao tempo para realizar as tarefas foi possível concluir que devido à carga de atividades extracurriculares que as crianças tinham na sua semana era complicado inserir na rotina momentos para realizar as tarefas que ia programar, pois mesmo podendo ser um pouco flexível, o horário era bastante preenchido.

No grupo de 1.º CEB era constituído por 24 crianças com as idades 6 e 7 anos, pertencente ao 1.º ano. Nas primeiras semanas que observei, compreendi logo que eram muito curiosas e empolgadas por novos conceitos, contudo, o tempo de elas estarem sentadas era demasiado saturante para elas, sendo assim, por vezes, complicado gerir o comportamento, pois elas não estavam habituadas a tanto tempo restringidos às mesas e cadeiras. Deste modo, a educação física era um dos momentos favoritos deles, pois podiam libertar um pouco da energia deles, mas infelizmente era só ao fim do dia no último dia da semana, não sendo muito produtivo e aproveitado para tempo de sala. Como o tempo de Educação Física era apenas às sextas-feiras, as condições para realizar a investigação foram complicadas devido ao tempo institucional (hora de saída e greves). Contudo, após algum diálogo com o professor foi encontrada uma solução para ser possível realizar as tarefas propostas.

Como a temática da investigação demorou a ser direcionada, as tarefas realizadas com o grupo de 1.º CEB foram reduzidas em comparação ao JI. Também como as fases de desenvolvimento, que as crianças dos dois grupos se encontravam eram diferentes as atividades realizadas tiveram de ser bastante diferenciadas, de modo, a corresponder à sua fase de desenvolvimento.

Assim, com o decorrer de ambas as intervenções, realizei várias formas de recolha de informações seguindo a metodologia de investigação-ação, facilitando assim analisar e refletir sobre os comportamentos e rotinas da sala, de modo a introduzir a temática a investigar. Como refere o Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto, o docente no decorrer da sua formação tem como constituinte a sua prática, “construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática

pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais” (p.4). Deste modo, a metodologia usada irá em encontro das especificidades, necessidades e interesses das crianças potenciando assim aprendizagens desejadas com esta investigação.

## **Questões de investigação e objetivo de estudo**

Esta investigação-ação pretende explorar e compreender se a Educação Física consegue potenciar o raciocínio e a resolução de problemas, usando o Estilo de Ensino Divergente como estratégia de ensino. Deste modo, para orientar esta investigação realizada em ambos os contextos surgiu como questão:

- “Como poderemos, a partir da Educação Física, promover atividades lúdico-motoras que, de uma forma intencional e explícita, desenvolvam o raciocínio e a capacidade de resolução de problemas?”

Para facilitar a obtenção de uma resposta a esta questão central foi desenvolvido como objetivo de estudo:

- “Compreender como a Educação Física poderá promover o raciocínio e resolução de problemas”.

## **Pertinência do estudo**

Como refere o objetivo de estudo, a linha de ação da investigação foi compreender a importância e a potencialidade que as atividades lúdico-motoras em Educação Física poderão ter para que o desenvolvimento da competência “Raciocínio e Resolução de problemas.

Gallahue (1996) refere que no desenvolvimento das crianças, a Educação Física ajuda as crianças a tornarem-se aprendizes multissensoriais mais eficazes e ativos. Deste modo, “movement is a viable medium for both perceptual-motor and cognitive concept learning” (p.7), mostrando que esta área curricular é benéfica e importante para o desenvolvimento motor e cognitivo das crianças. Mosston e Ashworth (2008) também referem que com a Educação Física surgem diversas oportunidades ricas para descobrir, planear e inventar, dado que quase sempre é possível existir outra forma de realizar uma ação ou combinação de ações, potenciando assim, o desenvolvimento do raciocínio e da resolução de problemas.

Portanto, Mosston e Ashworth (2008) referem a importância de os docentes explorarem diversos estilos de ensino, todos eles importantes selecionados em função do objetivo da tarefa proposto pelo/a docente/a. Um dos estilos abordados é o Estilo de Ensino Divergente que consiste na realização de uma tarefa que propõe a descoberta de múltiplas respostas para uma única questão/situação. Este tipo de ensino mostra que o papel do docente não se foca em ensinar por demonstração esperando apenas uma única resposta, mas sim, em realizar decisões sobre os conteúdos com questões específicas e lógicas para que os alunos, tenham o papel de descobrir as diversas soluções para as questões/situações colocadas. Estes episódios propostos pelo docente são essenciais para a expansão da imaginação dos alunos, potenciando o desenvolvimento das suas capacidades motoras e cognitivas.

Com isto, reparei que este tipo de ensino encaixa perfeitamente com os meus objetivos, sendo permitido que as crianças, no tempo da Educação Física, consigam ter abertura para pensar e descobrir novas formas de resolver determinadas situações nas atividades lúdico-motoras.

## **Organização do relatório**

Deste modo, o presente relatório encontra-se dividido em três grandes capítulos. O primeiro capítulo aborda a fundamentação teórica focada na Educação Física, na sua importância e no papel do docente desde o planeamento das tarefas, da sua intervenção e da reflexão da tarefa, e no EED, abordando em que consiste e a sua importância para as crianças durante as sessões de Educação Física. O segundo capítulo diz respeito aos contextos onde foi realizado a PES, remetendo para a conceção da ação educativa em ambos, onde é referido a caracterização do grupo, os fundamentos em que se basearam a nossa ação educativa e a organização do espaço, dos materiais e do tempo de cada contexto. Por último, o terceiro capítulo aborda a dimensão investigativa que dá a conhecer a metodologia utilizada, partilhando todo o processo de investigação. Ainda abordando todas as tarefas realizadas em ambos contextos, tendo a sua análise e discussão sobre as mesmas.

Para finalizar, apresentam-se as considerações finais que abordam uma reflexão final de toda a investigação realizada, tendo as conclusões obtidas a partir de toda a informação obtida, mas também das dificuldades enfrentadas, das minhas expectativas e momentos mais marcantes que passei a levá-los como vivências importantes para o meu futuro como educadora e professora de 1.º CEB.

## Capítulo 1 – Enquadramento teórico

### 1.1. A importância da Educação Física no desenvolvimento da criança

A Assembleia Geral das Nações Unidas (1959) referiu que a humanidade deverá fornecer à criança o melhor que tem para dar, declarando assim que a criança tem direito a uma infância feliz e com direito à educação para “que promova a sua cultura e lhe permita, em condições de igualdade de oportunidades, desenvolver as suas aptidões mentais, o seu sentido de responsabilidade moral e social e tornar-se um membro útil à sociedade” (Assembleia Geral das Nações Unidas, 1959, Princípio 7.º).

Para que isto seja possível, ao longo dos anos, a visão de educação foi enriquecida e demonstrou a importância desta para o desenvolvimento da criança, tornando-se importante promover a educação como um meio de

desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva. (Lei n.º 46/86, p.1)

Como foi reconhecido o valor da educação, a criança também obteve o direito merecido, sendo este como sujeito ativo e participativo das suas ações. No Artigo 13.º da UNICEF (1990) diz que “A criança tem direito à liberdade de expressão” e que esta tem “a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie”, sendo estas informações do formato que a ela escolher (p.13). Dewey (1897) refere ainda que a verdadeira educação vem através da estimulação das habilidades da criança, isto é, que através das diversas situações sociais em que a criança se encontra iriam desenvolver as suas capacidades.

Normalmente, esta exploração é visível em momentos mais lúdicos, ou seja, durante o jogo. Silveira e Cunha (2014) abordam que “a criança é um ser que joga, que se desenvolve através da atividade lúdica, meio este que contribui consideravelmente para a sua autonomia, a criatividade e a sociabilidade (p.50). Neste sentido, os autores estão a dizer que como o jogar é tão frequente da vida na criança que este conduz a criança “a um conhecimento melhor de si mesmo e do mundo que a rodeia”. A este respeito, Dias (2005) refere que também associa a atividade lúdica ao jogo e que visualiza “um universo intemporal, gratuito,

espontâneo e voluntário tão próprio da criança em desenvolvimento”, sendo este importante tanto para a saúde física, mas também mental, social e emocional. O jogo fornece ainda um “espaço de prazer, de liberdade, de criação, de descoberta e de invenção” (p.121).

Ainda a respeito do jogo, Froebel acreditava que “o jogo é o espelho da vida e o suporte da aprendizagem” (Pires & Pires, 1992, citado em Dias, 2005, p.127), pois através do ato de jogar é possível “experienciar, descobrir, inventar, exercitar as suas habilidades, pode estimular e desenvolver a sua curiosidade, criatividade, auto-confiança e iniciativa” (Dias, 2005, p.124). Com isto, compreendemos que a ato do jogo no desenvolvimento da criança é um ato importante para a construção da sua personalidade, mas também lhe fornece ferramentas práticas para que em adulto as possa utilizar.

Deste modo, a área da Educação Física (EF) deveria ser mais explorada, de modo que o jogo potencie a

exploração e compreensão de si próprio e do mundo, a adaptação à imprevisibilidade, a resolução de problemas, o confronto com o desconhecido, o desenvolvimento dos mecanismos de controlo emocional, o desenvolvimento da autonomia, a promoção da empatia e respeito nas relações interpessoais. (Pomar et al., 2018, p.19-20)

Mosston e Ashword (2008) referem que a EF é mais do ter habilidades motoras, respeitar regras de jogos ou descobrir movimentos livremente, mas sim, ter capacidade inerente de facilitar o desenvolvimento nos diversos domínios. Neste sentido, os autores referem que durante a EF, o participante deliberadamente experiencia a tomada de decisões que ajuda a desenvolver a capacidade de pensar, agir, interagir e, enquanto pratica “*fair play*” e treina o controlo emocional, ou seja, durante a ação desenvolve os domínios: cognitivo, motor, social, ético e emocional.

Esta ideia também foi partilhada por Dias (2005) que refere “a psicomotricidade, a afectividade, a imaginação, a criatividade ou a sociabilidade são, então, áreas do desenvolvimento promovidas através do jogo” (Dias, 2005, p.127), devendo considerar que o/a docente deverá ter consideração na ação pedagógica realizada de modo que o desenvolvimento da criança envolva os diversos domínios do comportamento e diferentes situações de movimento (Neto, 1995).

Desta interação, Neto (1994) aborda que, desde os anos 70, a investigação sobre o jogo no desenvolvimento humano tem-se expandido e que estes estudos evidenciavam várias conclusões como, por exemplo, Rubin, Fein e Vandenberg (1983) referiam que o jogo

promovia o desenvolvimento cognitivo potenciando a “descoberta, capacidade verbal, produção divergente, habilidades manipulativas, resolução de problemas, processos mentais, capacidade de processar informação um deles a resolução de problemas” (p.3).

Em termos dos tópicos abordados compreendemos que "o desenvolvimento humano é, por natureza, biológico, psicológico e social, o que significa também que estas dimensões do desenvolvimento interagem, produzindo uma notável complexidade e individualidade" (Barreiro, 2016, p.5). Contudo, o/a docente precisa de compreender que a criança em idades mais precoces se encontra num período crítico para o seu “desenvolvimento de aprendizagens fundamentais, bem como para o desenvolvimento de atitudes e valores estruturantes para aprendizagens futuras" (Silva et al., 2016, p.4) e o seu papel no domínio da EF é de criar

um espaço privilegiado de brincar em que o/a educador/a cria condições de exploração livre do espaço e do movimento, permitindo que a criança invente os seus movimentos, tire partido de materiais, coloque os seus próprios desafios e corra riscos controlados, que lhe permitam tornar-se mais autónoma e responsável pela sua segurança. (Silva et al., 2016, p.44)

Para isso, o/a educador/a deverá utilizar o jogo como a estratégia para que a criança desenvolva a curiosidade de saber mais sobre o mundo ao seu redor (Dias, 2005).

## **1.2. A resolução de problemas na criança**

*“Early childhood is the most critical and rapid period of complete and healthy motor and cognitive development in human life.” (Zeng et al., 2017, p.2)*

Como é referido em cima, o período da infância é fulcral no desenvolvimento humano e é necessário que se resgate a criança como sujeito ativo e competente das suas aprendizagens e aquisições (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Neste sentido, Cardona et al. (2021, p.51) referem também que “as crianças constroem novas aprendizagens a partir do que já sabem”, pois durante o seu percurso cada uma delas foi influenciado pelos ambientes onde pertence e empenhou um papel ativo nessas vivências. Portanto, quando as crianças entram no jardim de infância é essencial que tenham continuidade deste processo importante da construção da sua aprendizagem.

Bowman et al. (2001, referido em Cardona et al. 2021) aborda que o/a profissional deve reconhecer o papel ativo que a criança tem numa sala, compreendendo que ser ativo nas

suas escolhas não consiste apenas “em assimilar um conjunto de conhecimentos e de habilidades, mas que as crianças constroem ativamente a sua aprendizagem, integrando novos conceitos e ideias na compreensão que já têm sobre o mundo que as rodeia” (p.51). Assim como o/a educador/a conhece a individualidade que cada criança apresenta, as atividades decididas em grupo deverão reconhecer a grande diversidade tanto a nível de desenvolvimento como nas aprendizagens já adquiridas.

Neste sentido de conhecer a individualidade, mas também envolver o grupo nas suas decisões, Dias (2005, p.121) aborda que “o jogo é uma linguagem inconsciente” da criança, por onde esta demonstra a sua personalidade, a sua forma de pensar, os seus interesses, a suas emoções sobre o que os rodeia. Esta ideia também é partilhada por Pereira e Neto (1997, p.227) que abordam que “o jogo é uma prática fundamental para o desenvolvimento da criança”, sendo, desde cedo, “a vida da própria criança” e a progressão das aprendizagens será relacionada com a consequência natural do tempo experiencial e o fenómeno de maturação biológica.

Bidzan-Bluma e Lipowska (2018) referem que o desenvolvimento cognitivo de crianças com idade compreendida entre os 3 e os 5 anos melhora devido ao aumento da atividade física. Portanto, a seguir este pensamento é importante que os profissionais que implementam a atividade física compreendam a importância da relação entre as habilidades do pensamento e o movimento explorando-as de modo a potenciar o desenvolvimento da criança (Mosston & Ashworth, 2008).

Em Sim-Sim (1998) é referido que para Piaget, a cognição surge da forma mental da adaptação biológica indispensável e das trocas entre um sujeito e o meio onde está inserido, ou seja, refere-se à adaptação que consiste na “tendência de qualquer organismo para se adaptar em função do meio e que ocorre como o resultado de dois processos complementares”. Estes processos são a acomodação que é um “processo de reorganização cognitiva das estruturas do organismo como resposta a um estímulo exterior e que resulta na apreensão dos atributos estruturais da informação proveniente desse estímulo” e a assimilação que é um processo “através do qual estímulo é incorporado nas estruturas cognitivas do sujeito, sendo deste modo interpretado pelo sujeito” (p.304). Desta forma é possível compreender que a cognição é um sistema complexo de processos interativos que permitem ao sujeito manipular, codificar e produzir informação a partir dos estímulos fornecidos.

Papalia et al. (2001) apoiam estas ideias, porém abordam que no desenvolvimento cognitivo existe três processos: a organização, a adaptação que já foi referida e a

equilíbrio. O processo da organização consiste em o sujeito criar esquemas mentais que o ajudam a dar sentido e como agir aos estímulos, já a equilíbrio consiste em ajudá-lo a organizar as novas informações, criando padrões a partir das estruturas existente.

A partir destes processos é possível observar que ao surgir um estímulo, o sujeito passa por várias fases até conseguir criar e organizar as novas aprendizagens. Por isso é importante que para potenciar a resolução de problemas/desafios os profissionais estimulem novas atividades lúdicas e significativas. Quando em sala uma criança elabora alguma atividade em grupo, seja com os seus colegas ou o adulto, as vivências dessa ação ajudam-na a confrontar a sua visão e colaborar para a resolução de problemas ou dificuldades encontradas numa tarefa, isto faz com que favoreça “uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e para a aprendizagem das outras” (Silva et al., 2016, p.25). Isto demonstra que o/a educador/a deve proporcionar tarefas que as crianças desenvolvam a sua independência e autonomia, incentivando-as a encontrar estratégias de resolver os desafios encontrados. Desta interação retiramos que as crianças necessitam de diversas oportunidades de atividades significativas para que o seu desenvolvimento seja estimulado e não atrasado.

Ainda é possível compreender que numa abordagem de desenvolver a capacidade das crianças de resolverem problemas/desafios do seu quotidiano é necessário que nas várias áreas elas tenham acesso a uma diversidade de tarefas que potenciem o seu desenvolvimento. Então, a partir da EF é possível apresentar os recursos educativos de forma atrativa e tendo em conta os interesses, motivações e propostas das crianças (Silva et al., 2016).

No decorrer das tarefas lúdicas, Mosston e Ashworth (2008) abordam que quando as crianças se encontram na criação do seu processo criativo, este pode ser um gatilho para o desenvolvimento cognitivo, ou seja, as crianças que realizam tarefas que instigam a resolução de problemas podem se encontrar em duas posições, umas estão mais confortáveis com o tentar resolver o desafio, enquanto outras ficam com sentimento de medo e de errar. Os autores ainda referem que as crianças quanto mais seguras estão das suas capacidades de pensar mais depressa começam a tentar resolver o problema encontrado, assim compreendemos que “*every motor skill in the beginning phase requires deliberate cognitive attention*” (p.48). Esta citação demonstra a importância dos dois domínios, o motor e cognitivo, pois antes da criança realizar a ação motora, ela necessita de pensar como irá realizar. Após a ação já ser reconhecida e reproduzida com facilidade, a cognição passa para papel de suporte.

Importa referir que desta interação é possível observar como é que o raciocínio se processa durante os desafios fornecidos. Mosston e Ashworth (2008) também referem que o raciocínio se identifica em três processos básicos: a memória, a descoberta e a criatividade. Com estes processos compreendemos que a memória permite que a reprodução da aprendizagem de modo a recordar e replicar o que já sabia; a descoberta é o contrário da memória e envolve as crianças na produção de novas informações; já a criatividade é em relação as respostas encontradas que são únicas ou originais, sendo algo novo e diferente das respostas que elas já conheciam.

Ao juntarmos estes processos com o movimento, ajudamos as crianças a reter, relembrar, a decidir e aplicar novas estratégias cognitivamente (Gallahue, 1996, p.73). Tendo em conta todo o processo, Papalia et al. (2001) abordam a teoria cognitiva de estádios de Piaget que refere que no estágio pré-operatório que ocorre entre 2 e 7 anos, “a criança desenvolve um sistema de representações e usa símbolos para representar pessoas, lugares e acontecimentos” e que “a linguagem e o jogo simbólico são manifestações importantes deste estágio” (p.31). Por isso, Gallahue (1996, p.12) reforça esta ideia de que a participação ativa é divertida para as crianças e que, normalmente, durante as atividades com movimento, elas encontram as suas necessidades e interesses respondidos. Tendo em conta os pontos referidos, os autores, em geral, reforçam a ideia de que a ação motora auxilia o desenvolvimento cognitivo.

Para que este seja fomentado é necessário que certas competências sejam exploradas em Martins et al. (2017) abordam que na competência de raciocínio e resolução de problemas é necessário que os alunos sejam capazes de “interpretar informação, planear e conduzir pesquisas; gerir projetos e tomar decisões para resolver problemas; desenvolver processos conducentes à construção de produtos e de conhecimento, usando recursos diversificados” (p.23). Isto consiste em fomentar que os alunos sejam colocados em situações que seja necessário que eles compreendam o que realmente pretendem descobrir e definem estratégias para executar de modo a responder às suas perguntas iniciais. Analisando de forma crítica se o processo foi o correto, reformulando, se necessário. Todo este processo demonstra que os processos lógicos da área do raciocínio “permitem aceder à informação, interpretar experiências e produzir conhecimento” e já a área de resolução de problemas apoia na descoberta de “respostas para uma nova situação, mobilizando o raciocínio com vista à tomada de decisão, à construção e uso de estratégias e à eventual formulação de novas questões” (p.23).

Ambas as competências em cima referidas são ferramentas importantes para as diversas áreas curriculares, sendo a educação física uma delas. Mosston e Ashworth (2008) abordam que esta área é rica em oportunidades para descobrir, planejar e inventar, pois nesta existe sempre outro movimento possível ou combinação de movimentos dependendo apenas do que é pretendido pela tarefa proposta.

Em 1966, Mosston criou o “*Spectrum of Teaching Styles*” que consiste numa teoria que é baseada em tomada de decisões nos momentos de ensino-aprendizagem auxiliando assim os momentos de aprendizagem na Educação Física. Esta teoria surge devido à necessidade de ferramentas que auxiliam nas várias funções da educação, dando formas adequadas de gerir estes momentos de aprendizagem. Mosston e Ashworth (2008) referem que “*every act of deliberate teaching is a consequence of a prior decision*” (p.8), isto é, que todas as decisões realizadas têm um objetivo final e que o processo de tomar as decisões passa por questionar como é a organização dos alunos, do tempo, do espaço e dos equipamentos, mas também como se introduz a temática e como será o nosso comportamento verbal existindo diversos fatores que influenciam toda a atividade realizada.

Com isto, a teoria do espectro dos estilos de ensino contém onze estilos de ensino-aprendizagem (A ao K) que organizam em função do nível de tomada de decisão do professor e do aluno, sendo os primeiros cinco estilos de ensino opções que fomentam a reprodução do conhecimento já processado e sendo os restantes seis estilos de ensino opções que convidam à produção de novo conhecimento. Destes estilos fornecidos não existe um que os autores referiram ser o mais indicado, mas a questão importante é que para cada atividade/tarefa é necessário compreender qual deles se utiliza melhor para os objetivos desejados.

Tendo em conta ao interesse desta temática explorei o Estilo de Ensino Divergente que fomenta a descoberta de múltiplas respostas possíveis de uma tarefa proposta.

### **1.3. O Estilo de Ensino Divergente**

Para Mosston e Ashworth (2008) é importante compreender o papel do professor e do aluno no processo de aprendizagem, definindo as relações O–T–L–O (*Objectives – Teacher – Learner – Outcome*). Ou seja, para a utilização dos estilos de ensino é preciso estarem bem definidos os objetivos que o docente tem relativamente aos conteúdos e como será a tomada de decisões, qual é o papel do professor e do aluno e refletir sobre os resultados obtidos em relação ao que estava definido.

A partir destas relações, os autores ainda referem que os estilos de ensino representam duas capacidades básicas do pensamento humano, a capacidade de reproduzir ou a capacidade de produzir descobertas de novos conhecimentos. A partir destas capacidades foram criados dois aglomerados que são divididos pelo limite da descoberta, sendo os primeiros cinco focados para a capacidade dos alunos reproduzirem ideias ou movimentos específicos e os outros seis focados na capacidade de produzir novos princípios e movimentos ou criação de novos modelos.

O Estilo de Ensino Divergente (EED) pertence ao conjunto focado na capacidade de produção, onde é necessário que o docente introduza estímulos diferentes/questões que movam os alunos para o processo da descoberta. Neste estilo, a operação dominante da cognição é o planeamento das ações, tendo como propósito a descoberta de múltiplas respostas.

As características que definem o EED são os papéis diferenciados do docente e dos alunos. O papel do docente é de tomar decisões perante o conteúdo a ser trabalhado, as questões específicas e a organização dos materiais que serão entregues aos alunos. Já o papel dos alunos é descobrir diversas respostas/soluções às questões propostas. Estas relações são divididas em dois tipos de objetivos:

- Conteúdos (*Subject Matter Objectives*) que consistem em descobrir múltiplas respostas/soluções para uma questão/problema, como já tinha sido referido, mas também para expandir os limites dos conteúdos em questão, de modo a descobrir novas alternativas e ainda desenvolver e evoluí-las;
- Objetivos comportamentais (*Behavior Objectives*) que consistem no envolvimento na produção das múltiplas respostas que respondam ao estímulo fornecido com as questões ativando o pensamento divergente.

Desta forma, quando os alunos ativam este tipo de pensamento tornam-se mais consistentes emocional, cognitiva e socialmente, indo para além da sua memória e abrindo-se para a produção de novas ideias. Como referem os autores, ao utilizar o EED os alunos aprendem também a cooperar com os outros, sabendo que têm de ser tolerantes que todos pensam de forma diferente e que abordam as situações/problemas com outra forma de pensamento.

Tendo em conta a temática deste relatório “Educação Física e a Resolução de Problemas” e o EED, Mosston e Ashworth (2008) mostram que para que haja resolução de problemas é necessário que o conteúdo desejado seja proposto de um modo estimulante e com as questões específicas. Isto é fundamental para que exista a descoberta de uma

solução/resposta para resolver um obstáculo, problema ou uma situação, sendo que normalmente estas situações ocorrem em momentos onde é necessário usar a imaginação e a criatividade.

Durante a tarefa, enquanto os alunos estão explorando as possíveis respostas, o papel do docente é de apenas aceitar as respostas que estão dentro dos parâmetros definidos e usa o *feedback* neutro, isto é, o docente não projeta respostas ou conclusões o que permite aos alunos manterem-se ativos cognitivamente para a descoberta. Portanto, este tipo de feedback foca-se no aprendiz e fornece-lhe ferramentas para autorregulação cognitiva e emocional e também controlo para comportamentos sociais.

Após o momento da ação é importante também lembrar que os alunos necessitam de refletir na tomada de decisões realizadas, compreendendo se alcançaram os critérios definidos para a tarefa/problema apresentado. Neste momento, o docente também fornece *feedback* reconhecendo as descobertas realizadas para as questões/problemas colocados. Por isso, como refere Mosston e Ashworth (2008) o *feedback* é independente de qualquer tipo de estilo, contudo fundamental em todos auxiliando ambas as partes para melhor ensino-aprendizagem.

#### 1.4. A importância do papel do docente

<p style="text-align: center;"><b><i>Role of the teacher</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>· <i>To make the decision about the question to be asked</i></li><li>· <i>To accept the responses</i></li><li>· <i>To serve as a source of verification in particular subject matter tasks</i></li></ul>
---

Mosston & Ashworth (2008, p.253)

Na citação acima refere o ponto fundamental do papel docente para o EED abordado anteriormente, sendo assim, o Decreto-Lei n.º 241/2001 reforça que um docente no âmbito da EF tem o papel de organizar “situações de aprendizagem que favoreçam o envolvimento lúdico e a capacidade de atingir objectivos e vencer dificuldades” e de desenvolver “estratégias que valorizem o papel e os benefícios formativos da actividade física, em articulação com outras experiências de aprendizagem curricular” (p.5575).

O tópico anterior aborda os papéis de cada um dos envolvidos no EED, no entanto, Formosinho (2013) refere que o ato de docência nos remete para uma profissão que se aprende ao longo do tempo, não só pelo desempenho, mas também pela observação realizada aos nossos professores. O autor ainda refere que “o professor, ao ensinar, ensina-se” (p.11), isto é, que ao ensinar o docente transmite a sua interpretação e percepção do que é ser professor/a.

Com isto, compreendemos que a nossa prática pedagógica será influenciada pelas vivências, primeiro como discente e só depois como docente. Formosinho (2013) aborda a práxis pedagógica que consiste em “uma prática fundamentada em crenças, valores e princípios; em teorias e modelos; em princípios éticos, morais e deontológicos” e esta “resulta da interação de rotinas e técnicas com as emoções, sentimentos e afetos que envolvem toda a ação humana” (p.15).

A partir de todo o envolvimento, Dewey (1897) aborda que a educação implica uma percepção psicológica das capacidades das crianças tanto ao nível dos interesses e dos seus hábitos. Nisto, um profissional necessita de compreender as crianças com quem trabalha de forma a obter aprendizagens mais significativas. Bramão et al. (2006) refere que o papel de um educador é de mediador, seja o educador referido um profissional da educação ou os pais. Ou seja, o educador usa os seus conhecimentos de modo a guiar as crianças nas suas descobertas e a aprender a pensar e não tornar o próprio ato de educar num ato de simplesmente colocar as crianças a reproduzir os conhecimentos. Ao colocarmos o docente como este papel de guia “permite aos alunos, desde a infância e ao longo de suas trajetórias de aprendizagem, se desenvolver e avançar através do labirinto de conhecimentos em constante expansão” (UNESCO, 2016, p.58). Perante isto, os docentes deverão ser estimulados a continuar a aprender e evoluir para que facilitem as aprendizagens dos alunos.

Desta forma, Mosston e Ashworth (2008) também referem que é imperativo que os professores de EF compreendam que eles também ensinam a pensar, apesar de existir momentos que é necessário a reprodução dos conhecimentos aprendido. Abordando ainda que algo único na EF é que é visível a partir dos movimentos observar o processo cognitivo das crianças. Portanto, em momentos onde o docente utiliza o EED, este compreende que este estilo de ensino é essencial para expandir a imaginação e a estratégias de resolução de problemas dos alunos e não apenas para aprender e evoluir ao nível do desenvolvimento motor.

Esta visão da Educação Física não pode apenas ser fomentada pelos docentes, mas também por toda a instituição. No Decreto-Lei n.º 55/2018 refere que as escolas são

desafiadas a dispor maior flexibilidade curricular, de modo a aprofundar, reforçar e enriquecer o que está definido nas Aprendizagens Essenciais. Fomentando também o desenvolvimento das competências dos alunos “de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma de informação, com vista à resolução de problemas e ao reforço da sua autoestima e bem-estar” (p.2929). Para que isto ocorra, os profissionais necessitam de favorecer as aprendizagens das crianças, envolvendo-os, ou seja, “quanto mais a criança está confiante, mais a aprendizagem é possível; ou ainda, quanto mais o contexto for caloroso e motivante, mais a criança tem oportunidades de progredir” (Neto, 1995, p.63).

No entanto, não basta envolver as crianças nos seus interesses, mas sim demonstrar que os movimentos motores auxiliam na produção de rotinas e estratégias do quotidiano, expandindo também os limites e fronteiras daquilo que as crianças pensam que conseguem alcançar (Mosston & Ashworth, 2008).

## **Capítulo 2 – Caracterização dos contextos educativos**

### **2.1. Conceção da ação educativa em Pré-Escolar**

#### **2.1.1. Apresentação da instituição**

A minha PES em Educação Pré-Escolar foi desenvolvida numa instituição de caráter privado. Esta instituição existe em Évora desde 1926 e como colégio católico é inspirado nos valores do Evangelho de Jesus Cristo exercendo nas suas ações dentro da missão da Igreja Cristã. Apesar de ser um colégio com uma longa história, apenas no ano letivo 2012/2013, a instituição alcançou outra valência, abrindo assim o espaço de creche. Deste modo, o colégio foi aumentando a sua área e o número de alunos, tendo atualmente sete valências (do berçário ao até ao 12.º ano de escolaridade).

Como o colégio é religioso, este segue os ideais cristãos que abordam que “a educação é assunto do coração”, então o Projeto Educativo promove que todos os alunos se tornem “Bons Cristãos e Honestos Cidadãos”. Neste sentido, o Projeto Educativo visa “despertar e promover o desenvolvimento integral e harmonioso de cada um, tendo em conta as exigências sempre novas da condição juvenil”, tendo em conta a constante mudança que existe na vida atual das crianças (Projeto Educativo, 2018/2019).

Seguindo esta visão, o colégio assumiu o compromisso de “ser uma escola inclusiva que acolha a todos e cada um, com espírito de proximidade e “criação” de um ambiente educativo rico em valores evangélicos ao estilo do sistema preventivo de Don Bosco”, de desenvolver a personalidade dos alunos educando-os “de acordo com a conceção cristã da vida, do mundo e da cultura”. Ainda promovem o desenvolvimento de

uma ação educativa apoiada no critério preventivo, com propostas que encaminham o educando para experiências positivas, de modo a que possam ser prevenidas as experiências deformantes e ajudar o educando a adquirir atitudes que lhe permitam superar positivamente os riscos e a viver a plenitude das suas aspirações, dinamismos e impulsos. (Manual de Gestão e Qualidade, 2018, p.9)

Como a instituição situa-se junto às muralhas da cidade, promovia que o meio social das crianças fosse mais amplo permitindo mais saídas da instituição e a não ficarem fechados na sala. Durante a minha prática, realizamos diversas saídas, como idas até ao Parque Infantil do Jardim Público no Dia de Carnaval (figura 1), ou como inúmeras sessões realizadas com a Fundação Eugénio de Almeida (figura 2) dando às crianças o acesso e contacto com a cultura e a com a comunidade da sua cidade, tendo assim possibilidade de construírem as suas aprendizagens.

*Figura 1 – Dia de Carnaval*



*Figura 2 – Idas aos museus*



Estas colaborações com a Fundação eram uma introdução importante para que as crianças tivessem conhecimento do património da cidade através do projeto “Museu Portátil”, onde íamos visitar alguns dos museus da cidade e em visitas feitas à sala era trazido materiais

como mapas para as crianças terem conhecimento que nos dias atuais não terão tanto contacto.

Este trabalho com a escola e a comunidade é bastante importante, porém o trabalho com as famílias deveria ser mais elaborado. Em Silva et al. (2016, p. 30) refere que “a colaboração dos pais/famílias, e também de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” e que cabe à educadora “dar o conhecimento do processo e produtos realizados pelas crianças a partir das suas contribuições, favorece um clima de comunicação, de troca e procura de saberes entre crianças e adultos”. Estas interações eram verificadas e realizadas em diversos momentos, estando as famílias sempre informadas tanto por meio oral como por via e-mail. Principalmente, nas comemorações festivas realizadas pela instituição, as interações realizadas pelos familiares e pela comunidade são bem recebidas. Houve diversos projetos em que os familiares participaram nas propostas da instituição, como por exemplo, no Dia do Pai, os pais no final do dia de trabalho foram à instituição participar nas sessões organizadas pela instituição. Outro momento foi na semana de leitura em que as famílias foram convidadas a contar uma história à sua escolha podendo a dinamizar como desejado (figura 3), sendo estas sessões bastante interessantes para a família ter mais contacto com o desenvolvimento da criança.

***Figura 3 – Participação das famílias na semana da leitura***



De uma forma ampla, a dinâmica da instituição fundamenta-se muito através do trabalho com o outro e têm muita importância para o bom funcionamento de toda a instituição. Como a relação com a religião é muito próxima, na instituição existe o grupo Pastoral (figura 4) que realiza diversas atividades com todas as salas e têm como missão diversos ideais, como por exemplo, “de viver o Evangelho de Jesus Cristo, à luz dos princípios e valores da espiritualidade e pedagogia salesianas”, também promovendo a “educação para a cidadania, a paz, a justiça, o bem comum e a educação ambiental” e

“exercita a formação integral e harmoniosa mediante a prossecução de atividades de aprendizagens, culturais, desportivas, recreativas e de tempos livres” (Atividades do Pastoral, s.d.).

**Figura 4 – Atividades do Pastoral**



Quanto ao espaço, a instituição tem as instalações novas e com qualidade e possui diversos espaços que correspondam às necessidades de todas as valências em cima referidas, estando de acordo com cada nível de ensino. A entrada da instituição é para todas as valências, no entanto, para o pré-escolar existe uma área específica onde a família toca numa campanha específica para deixar as crianças.

Em relação aos pátios disponíveis pela instituição, a zona do pré-escolar contém um pátio (figura 5) só para eles com equipamentos adequados e com inspeção realizada de modo a manter a segurança das crianças.

**Figura 5 – Pátio do Pré-Escolar**



Ainda existe uma área com um insuflável disponível para o 1.º Ciclo, contudo o Pré-escolar também pode utilizar. Junto desta área ainda é possível fazer atividades devido ao espaço ser coberto e com portas (figura 6), protegendo as crianças quando o tempo não permite estar ao ar livre.

**Figura 6 – Atividade com balões no pátio coberto**



Nestas duas áreas foram onde ocorreram as tarefas propostas para a temática deste relatório, em que estava pendente do tempo meteorológico.

Dentro da área do Pré-Escolar, como já referi existe a área do pátio que é comum ao berçário, creche e jardim de infância, sendo o seu uso é mais recorrente ao final do dia devido ao horário preenchido das salas. Nas outras áreas comuns é possível observar que nos corredores existe expostos os trabalhos de projeto realizados pelas salas e, normalmente, as salas realizam estes interligados, por exemplo, quando cheguei eles realizaram a apresentação do projeto “O Inverno” onde eles criaram uma história sobre ursos polares para apresentar com fantoches à creche (figura 7). Enquanto as outras salas pesquisaram sobre outros animais que também vivem no frio.

**Figura 7 – Ida à creche para contar uma história**



Estas atividades eram comuns na área do Pré-Escolar, de modo a envolver todas as salas. O trabalho em equipa funcionava muito bem e a comunicação e a relação entre salas também eram boas, isto é, para que o funcionamento das rotinas ocorra de um modo positivo, toda a equipa necessita de comunicar para o funcionamento não falhar.

Silva et al (2016, p. 29) refere que “cabe coordenador/a pedagógico/a, em colaboração com os educadores, encontrar as formas e os momentos deste trabalho de equipa”, isto é, que todos podem beneficiar do apoio dos seus colegas profissionais, “enriquecendo o trabalho da

equipa, facilitam a procura de respostas mais adequadas às crianças e às famílias”. No decorrer na prática, sendo a minha educadora a coordenadora pedagógica do pré-escolar, senti que algumas vezes era complicado gerir a sala, principalmente nas primeiras semanas. Contudo, as auxiliares apoiaram-me imenso e a educadora tentava estar o mais presente possível, estando todas nós em comunicação constante para que o funcionamento fosse o melhor. As práticas educativas de todas as profissionais de sala foram uma mais valia para minha formação pois todas contribuíram para as minhas aprendizagens como futura profissional.

### 2.1.2. Caraterização do grupo

Ao longo da minha presença na sala fui conhecendo o grupo de crianças, onde recolhi diversas informações através de conversas com eles, das atividades observadas, das suas brincadeiras e momentos de rotina, mas também através de conversas com a educadora e auxiliares. O grupo é constituído por vinte e cinco crianças de um meio socioeconómico e cultural classificado como médio-alto. Na tabela seguinte é observado que as crianças têm idades compreendidas entre os três e os quatro anos, sendo onze do sexo feminino e catorze do sexo masculino (tabela 1).

***Tabela 1 – Idades das crianças da sala verde***

	Sexo Feminino	Sexo Masculino	<b>Total</b>
3 anos	9	5	<b>14</b>
4 anos	2	9	<b>11</b>
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>14</b>	<b>25</b>

*Nota:* As idades acima referidas foram contabilizadas tendo como referência o dia 31 de maio de 2019

Apesar de já ser possível observar várias crianças com os quatro anos, este grupo é heterógeneo em relação à idade, sendo necessário o constante apoio e motivação da educadora e meu para a realização das atividades.

Muitas destas crianças estavam na instituição, vindo de uma das salas de creche juntamente com a educadora cooperante e como já estavam incluídas e conheciam a maioria, era possível observar a facilidade de ação e de interação entre as crianças e os adultos.

Os interesses e necessidades deste grupo, em geral, encontravam-se no mesmo nível, sendo que muitas crianças ainda estavam em fase de adaptação e de aquisição de novas regras que iam sendo implementadas ao longo do ano letivo, no decorrer das rotinas. Já era possível observar que algumas das crianças já são bastante autônomas na exploração das áreas, porém, outras ainda não compreendiam o conceito da partilha havendo alguns conflitos diários para os resolver. No entanto, ao nível social, as crianças, em geral, sabem interagir com o outro, tanto com os adultos como com os colegas.

Em relação às suas explorações com os materiais disponíveis na sala, só no final da minha PES é que observei as crianças a serem mais criativas, como por exemplo, na criação de uma praia ou um jardim zoológico no tapete da sala utilizando apenas as peças de construção, mostrando que já compreendem as diferentes formas de dinamizar os recursos como fontes de criatividade e aprendizagem.

Quanto à sua relação com as diferentes áreas de sala, normalmente, as crianças tinham a preferência entre duas, sendo estas a área do faz de-conta e das construções. Estas duas eram mais dinamizadas pelas crianças, no entanto, a área da biblioteca e dos jogos de mesa também eram utilizadas só que era possível observar que o interesse das crianças era breve, mostrando que as áreas teriam de ser diversificadas para corresponderem aos seus interesses e necessidades atuais.

No momento em grande grupo observei que um dos grandes interesses das crianças era pela expressão musical, pedindo muitas vezes algumas canções que requerem repetições e coreografias. Contudo, a área das artes visuais mostrava também bastante motivação e interesse por parte das crianças, estando sempre dispostas a novas atividades, pois como refere Silva et al. (2016, p. 49) “as crianças têm prazer em explorar e utilizar diferentes materiais que lhes são disponibilizados para desenhar ou pintar” e é o nosso papel potenciar e promover novas vivências para que estas possam ter aprendizagens significativas no seu percurso.

Quanto à Educação Física observei, tanto pelas sessões realizadas pelo professor como pelas sessões realizadas por mim que era um momento de grande prazer para as crianças, em consistência com o que refere Silva et al. (2016, p.43), quando diz que estas sessões proporcionam

experiências e oportunidades desafiantes e diversificadas, em que a criança aprende: a conhecer e a usar melhor o seu corpo, criando uma imagem favorável de si mesma; a participar em formas de cooperação e competição saudável; a seguir regras para agir

em conjunto; a organizar-se para atingir um fim comum aceitando e ultrapassando as dificuldades e os insucessos.

Sendo que este domínio está relacionado com a área de Formação Pessoal e Social e não só, pois a Educação Física pode-se relacionar com todas as outras.

No decorrer na PES observei que um momento da rotina obtinha bastante interesse entre o grupo. Quando as crianças realizavam contagens, a sua concentração era reforçada e era possível observar que era uma área de interesse em grande parte do grupo. Esta observação foi verificada nas primeiras semanas, quando eles estavam no mapa das presenças a contar quantas crianças estavam presentes e faltavam, o grupo todo participava e mostrava interesse. O outro momento foi quando estavam a colocar os babetes para o almoço, as crianças começavam a ficar frustradas de estarem quietas e começamos a realizar a contagem de quem já tinha babetes, mantendo assim o grupo mais envolvido com um momento da rotina.

Estas experiências ajudaram-me a compreender e a lidar melhor com a gestão e interesses da sala. Ainda me mostrou que num ato de rotina tão simples conseguimos trabalhar o raciocínio e as contagens de uma forma natural e divertida.

Na minha entrada na sala, as crianças do grupo foram bastante colhedoras e adaptaram-se bem comigo na sala, contudo, no decorrer da prática um dos pontos que tive mais dificuldades foi na gestão de comportamentos em grande grupo. Em momentos que era necessário mais diálogo, tanto no diário ou na reunião de conselho, sentia que era difícil manter a concentração das crianças e que devido ao seu horário tão preenchido era complicado ter calma nos momentos de conversa.

No entanto, no decorrer da PES refleti que como refere em Lei n.º 5/97, um dos objetivos da educação pré-escolar é de “estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas” (p.671), desenvolvendo um ambiente que fomenta capacidades como a curiosidade e o pensamento crítico. Para que estas capacidades sejam inculcadas e desenvolvidas é necessário que o profissional disponibilize e utilize “materiais estimulantes e diversificados, incluindo os seleccionados a partir do contexto e das experiências de cada criança” (Decreto-Lei n.º 241/2001, p.5573).

### 2.1.3. Fundamentos da ação educativa

Como se refere no tópico anterior, para que o desenvolvimento das crianças seja o mais desejável é necessário que o profissional observe e reflita constantemente a sua prática, podendo assim ter bem identificado os seus ideais, princípios e objetivos em relação ao modelo pedagógico a aplicar no seu contexto. No Decreto-Lei n.º 241/2001 aborda que o/a educador/a necessita de conceber e desenvolver “o currículo através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (p.5572). Tendo em conta a observação e reflexão realizada do funcionamento e necessidades da sala, a educadora decidiu que iria auxiliar a sua prática e a organização do ambiente educativo orientando-se pelo modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM).

O MEM consiste numa pedagogia concretizada em Portugal e assenta-se “num Projeto Democrático de autoformação cooperada de docentes, que transfere, por analogia, essa estrutura de procedimentos para um modelo de cooperação educativa nas escolas” (Niza, 2013, p.142). Este movimento é um “coletivo de profissionais de educação que convergem na rejeição da pedagogia tradicional, unidos pelo compromisso de transformação continuada das suas práticas pedagógicas” (Serralha, 2009, p.5), tendo como princípio a participação democrática direta, isto é, formar “cidadãos intervenientes e democratas críticos e fraternalmente ativos”, tendo esta formação

por meio do poder partilhado que efetivamente exercem participando livremente na organização e gestão da comunidade. Sendo essas vivências o que lhes assegura, que a par do desenvolvimento cognitivo, possam também crescer como cidadãos aprendizes que são. E assim, por intermédio da negociação em que se funda a participação (Lave & Wenger, 1991) constroem, na escola, uma democracia em direto, imprimindo, por isso, a participação, direção e sentido a este modelo.

Serralha (2009, p.25-26)

Niza (2013) reforça que este movimento fornece condições materiais, afetivas e sociais que para seja possível “organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural”, fomentando sempre processos de cooperação e de interajuda, ou seja, “todos ensinam e aprendem” (p.144). Por isso, as salas que se

orientam por este movimento necessitam de um profissional ativo, sendo o seu “papel de promover uma organização participativa, a cooperação e a cidadania democrática, ouvindo e encorajando a liberdade de expressão, as atitudes críticas, a autonomia e a responsabilidade” (Folque, 1999, p.11).

Niza (2013, p.148) aborda que no MEM destacam-se três movimentos estratégicos que ajudam a dar sentido e direção ao processo de ensino e aprendizagem, referindo o primeiro movimento é "do processo de produção para a compreensão" que significa tomada de consciência entre todos os constituintes de um processo para obter um resultado, ou seja, "o conhecimento constrói-se assim pela consciência do percurso da própria construção"; o segundo movimento é "da intervenção para a comunicação" que significa o processo todo, desde a experiência à concepção do projeto até à apresentação a um colega, ou seja, ao comunicar o processo realizado e os resultados obtidos obtemos um maior significado às aprendizagens e auxilia na estruturação do conhecimento; o terceiro e último movimento consiste "da experiência pessoal para a didática "a posteriori"" que explicita a importância da construção e reconstrução pessoal dos conhecimentos após toda a experiência do processo, analisando e refletindo, individualmente e em grupo, realizando momentos de ensino que ajudam a regular e aperfeiçoar as ações realizadas durante o processo de aprendizagem .

Deste modo a desenvolver estes princípios do MEM de saberes cooperados a partir de uma negociação progressiva, de planeamento em conjunto, de partilhas de responsabilidades, de regularem-se e de construírem o seu processo de aprendizagem, este modelo usa alguns instrumentos de pilotagem que são utilizados em momentos da rotina ajudando a planear atividades e projetos desejados, sendo “o poder da tomada de decisões e sua regulação é partilhado pelo grupo”. Ainda reforça que os instrumentos “são facilitadores da organização democrática e ajudam as crianças a integrar as suas próprias experiências no grupo” (Folque, 1999, p.8-9).

Os instrumentos de pilotagem estavam a ser implementados no decorrer do ano letivo, estando em uso os seguintes: o mapa das presenças, o mapa do tempo, o mapa do tempo, a data, o mapa dos aniversários, o mapa das tarefas que estava ainda a ser implementado, o diário de grupo e a reunião de conselho.

Outro instrumento utilizado são os Trabalhos de Projeto. Nas minhas observações participantes iniciais observei logo a comunicação de um dos projetos sobre ursos polares à creche. Na valência pré-escolar realizam às vezes projetos em conjunto, trabalhando cada sala num tópico diferente da mesma temática (como no exemplo do urso polar). No decorrer da

PES, as crianças demonstraram interesse em alguns animais que surgiam na primavera, sendo o trabalho de projeto elaborado sobre essa mesma temática.

#### **2.1.4. Organização do espaço e dos materiais**

“O ambiente geral da sala deve resultar agradável e altamente estimulante” (Niza, 2013, p.151).

Como na citação em cima refere o ambiente da sala é bastante importante e a forma como organizamos o espaço e o seus materiais influenciarão a dinâmica da sala, sendo que as crianças durante cinco dias por semana passam diversas horas dentro dela. Portanto, como Oliveira-Formosinho (2013) aborda que os materiais que disponibilizamos em sala são um segundo educador realizando “a mediação da profissional” e “fazem parte integrante do método”. Portanto, podemos concluir que “os materiais pedagógicos são fundamentais para promover o brincar e o jogar, o aprender com bem-estar” (p.45).

Em Silva et al. (2016, p. 26) ainda referem que “os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens”, por isso, na organização deste espaço é necessário compreender que este tem de ser mutável para que corresponda constantemente às necessidades e à evolução do grupo.

Para corresponder a estas necessidades, a sala no decorrer da PES foi alterando a dinâmica da sala, mas continuava dividida por dez áreas que exploravam desde a escrita às experiências e imaginação das crianças.

Estas áreas consistiam na área do computador que utilizamos como recurso no projeto, a oficina de leitura e escrita (figura 8), a área dos jogos e construções (figura 9), a área do quarto e da cozinha que eram as áreas mais utilizadas (figura 10), a área de escrita (figura 11), a área da loja, a área dos jogos de mesa, o laboratório das ciências (figura 12) e o atelier de artes plásticas.

***Figura 8 – Oficina da Leitura e da Escrita***



**Figura 10 – Área do Quarto e da Cozinha**



**Figura 9 – Área dos Jogos e das Construções**



**Figura 11 – Área da Escrita**



**Figura 12 – Laboratório das Ciências**



No decorrer da PES observei que o tempo disponível para a dinamização das áreas era bastante reduzido estando distribuído para as diversas atividades programadas pela instituição. Deste modo, apesar de ter interagido algumas vezes não foi o suficiente para dinamizar as áreas ou estimular a exploração de áreas como a Área de Leitura e Escrita.

A partir destas observações ajudou-me a refletir na importância na intervenção do profissional na organização do espaço e dos materiais, concluindo que a organização

(...) deve ser feita de forma apelativa, provocadora e funcional, assegurando a acessibilidade e visibilidade aos materiais, garantindo autonomia às crianças e possibilitando o trabalho a pares ou em pequenos grupos. Desta forma, haverá oportunidade de desencadear atividades que conduzam à aquisição de aprendizagens transversais e específicas de cada área.

(Cruz et al., 2015, p.36)

Desta forma, o papel do docente é de acompanhar a criança, mas também desenvolver a dificuldade, de modo a disponibilizar ou criar materiais para novas aprendizagens (figura 13) ou utilizar os materiais existentes com um novo olhar e abordagem. Para que estes momentos de exploração fundamentais ocorressem, a rotina de sala necessitava de ser mais flexível e com tempo para momentos de exploração destas áreas e/ou materiais.

**Figura 13 – Exploração do jogo criado em sala**



### **2.1.5. Organização do tempo**

Como é referido anteriormente, as rotinas da sala verde tinham uma estrutura definida, contudo, como na educação é necessário existir flexibilidade de horário dando tempo à criança para realizar as atividades e momentos do quotidiano, algo que era complicado de gerir devido ao horário preenchido.

O colégio tem um funcionamento que ocorre das 07h30 até às 19h30. Apesar que para a valência do pré-escolar, o dia inicia-se às 09h00 até às 17h30, sendo que esta é a hora que ocorre a vinda dos pais. Entre estas horas, as crianças têm bastantes momentos que permitem a exploração das áreas de conteúdos, mas nestes momentos temos rotinas fixas, como a sessão de música que ocorre às terças-feiras às 10h00, de educação física que ocorre às quartas-feiras às 10h00 e de dança que ocorre às sextas-feiras às 10h20. Durante os outros períodos, as atividades são planeadas com as crianças, com exceção com o Pastoral e com a Hora do Conto que tem marcações prévias, havendo comunicação constante entre profissionais.

Ao longo da PES, é evidente que “o tempo educativo tem uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade” (Silva et al., 2016, p.27), mas por mais que o planeamento tenha de obter esta flexibilidade para imprevisto e/ou o surgimento de propostas emergentes das crianças durante a minha prática

foi um dos parâmetros que obteve mais dificuldade de organização. Em consequência, para a minha formação como futura profissional trouxe-me uma visão diferente e uma aprendizagem de gestão de tempo de uma sala em MEM. Esta visão fez-me refletir nas três condições fundamentais do movimento consiste em “grupos de crianças de idades variadas”, na “existência de um clima em que se privilegia a expressão livre” e “proporcionar às crianças tempo para brincar, explorar e descobrir” (Folque, 1999, p.7). As três condições ajudaram-me a concluir que este grupo não tinha tempo suficiente para explorar e exprimir-se devido à rotina da sala e da instituição.

### **2.1.6. Trabalho de projeto**

A realização de um ou mais projetos foi-nos proposta pelas docentes na unidade curricular, estando de acordo com os interesses, curiosidade e propostas das crianças ou mesmo uma proposta nossa que tivesse sentido no contexto. Porém, um deles tinha de estar descrito no dossiê abordando todas as etapas de desenvolvimento. Como a sala verde tinha a metodologia MEM, o trabalho de projeto já era aplicado não sendo necessário explicar o funcionamento deste processo. Contudo, ainda era necessário observar e compreender qual seria o projeto, pois precisava de observar mais para ver o ponto de interesse ou proposta da sala.

Segundo Guedes (2011, p.5 citando o Dicionário da Língua Portuguesa – Porto Editora), a definição de projeto é “etimologicamente projeto significa “plano para a realização de um ato; intenção de realizar algo””, por isso “um projeto pressupõe a representação, na mente, de um produto, a sua significação e a antecipação de um processo”. Esta forma de trabalhar

é a forma mais eficaz de desenvolver competências fundamentais para uma verdadeira cultura científica, pois sustenta as aprendizagens na investigação, na pesquisa, na recolha de dados e seu tratamento, na elaboração de produtos culturais e na comunicação do processo e produto final, validando socialmente todo o trabalho. (Guedes, 2011, p.5)

Como a sala se orienta pelo movimento, Serralha (2015) aborda que “a aprendizagem se centra na experiência dos próprios alunos” (p.37), isto é, as crianças quando estão envolvidas neste tipo de atividade a própria vida da sala está conectada com descobrir o

desconhecido. Isto proporciona-lhes maior compreensão sobre o mundo ao seu redor e que elas têm poder para construir o seu conhecimento passo por passo.

No fim de contas, os estudantes esforçam-se e empenham-se seriamente, porque o projecto em que cada um participa tem como ponto de partida os seus próprios interesses e visa dar resposta às suas necessidades, daí que a apropriação do conhecimento seja para eles uma actividade muito gratificante, enquanto construção cooperada de soluções para problemas seus ou da comunidade. Assim sendo, o conhecimento surge sempre com uma função específica: produzir nos alunos melhor desempenho social, e, como consequência, estes desenvolvem então competências várias, ao transferirem esses saberes para a vida. (Serralha, 2015, p.37)

A citação em cima demonstra a importância do envolvimento das crianças na escolha do projeto. O ponto de partida deve ser sempre a criança e a emergência da sua aprendizagem. A autora ainda cita Daniels (2003) em que “a principal função da educação deveria ser a construção de conhecimentos colectivos mediante a “aprendizagem baseada em problemas” e a “aprendizagem baseada em projectos”. Este tipo de aprendizagem permitirá às crianças desenvolver a tomada de decisões e “planificar livremente, em cooperação com os demais, os seus próprios projectos, constituindo estes, uma alternativa à transmissão de conhecimentos.” (Serralha, 2015, p.37). Isto dará ferramentas para o seu futuro para resolver problemas e desafios do seu quotidiano.

No caso do trabalho de projeto selecionado em sala surgiu a partir de um grande interesse das crianças que se tratava dos animais. Inicialmente observei que as crianças estavam a realizar um projeto sobre o urso polar, sendo este um animal que vivia no frio e estava relacionado com a estação do ano (o inverno). Todas as salas de pré-escolar tinham um projeto coletivo sobre um animal que vive no frio. Após a este projeto terminar verifiquei que também já tinham outro projeto sobre animais em curso, sendo agora os animais da selva. Este estava em pausa para realizarem o do urso polar que fazia mais sentido na época.

A partir destes projetos fui observando os interesses destas crianças e que elas estavam constantemente curiosas com novos animais que iam surgindo no dia-a-dia. Num das reuniões de grande grupo surgiu o tema da chegada na nova estação do ano, a primavera e que com ela surgia alguns elementos, como por exemplo, diversos bichinhos. Estes bichinhos suscitaram muito interesse por eles surgindo assim um novo projeto na sala.

Antes de passarmos para o preenchimento do mapa tínhamos de decidir que bichinhos é que eles queriam saber mais e depois do diálogo realizado concluímos que iriam ser o bicho-de-conta, a abelha, o grilo e a joaninha. No seguimento do projeto organizamos uma visita ao jardim público, de modo, a procurar estes animais no habitat deles. No entanto, apesar de explorarmos em três grupos o jardim, apenas um deles foi encontrado, a abelha, só que não era possível de trazer para observar em sala como eles queriam. Mesmo assim, tiramos algumas fotografias a elementos que lhes interessaram (figura 14) e realizamos a recolha de vários animais que encontramos e outros materiais que acharam interessantes para colocar na área das ciências, de modo a explorarem nos dias seguintes.

***Figura 14 – Visita ao jardim para procurar os nossos bichinhos***



Na semana seguinte iniciamos o preenchimento do mapa de planeamento, em que para iniciar decidimos o nosso título do projeto ficando “Os animais do nosso jardim”. Durante o preenchimento, as características que elas já conheciam eram referentes à sua constituição e do meio onde viviam, em alguns. Por isso, como algumas das conceções das crianças estavam longe dos factos científicos concluímos que tínhamos de pesquisar sobre o assunto. Durante a pesquisa do projeto fomos pesquisando e observando como estes animais eram, apontando todo nas nossas folhas da pesquisa.

A partir deste projeto, como as crianças estavam bastante curiosas e empolgadas com os animais. Então, como observei este interesse das atividades planeadas para a temática deste relatório foram orientadas a partir destes animais que pesquisamos durante a minha PES e que irei abordar mais tarde.

## **2.2. Conceção da ação educativa em 1.º CEB**

### **2.2.1. Apresentação da instituição**

A minha Prática de Ensino Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico foi desenvolvida numa instituição de carácter público, estando inserida numa das seis escolas de 1.º ciclo do Agrupamento de Escolas N.º 4 de Évora. Deste faz parte mais cinco valências, do pré-escolar até à escola secundária, tendo no total 17 instituições.

O Projeto Educativo pertencente ao Agrupamento de Escolas N.º 4 era remetente a três anos letivos (2014-2017), estando um novo ainda a ser construído. Todavia, as suas ideias e valores mantêm-se em vigor sendo as linhas orientadoras do agrupamento. Referindo isto, este Projeto Educativo encontra-se dividido em dez pontos principais e nestes pontos é referido que este documento é “objetivo, conciso e rigoroso, tendo em vista a clarificação e comunicação da missão e das metas da escola no quadro da sua autonomia pedagógica, curricular, cultural, administrativa e patrimonial, assim como a sua apropriação individual e coletiva”. Ainda aborda que num ponto de vista pedagógico, este documento “associa-se à construção de estratégias de vida, pessoal e social e decorre da análise das condições de existência dos sujeitos educandos”, ou seja, depende da sociedade que está implementado e isto é comum em todas as escolas pertencentes ao agrupamento (Agrupamento de Escolas N.º 4 de Évora, 2014-2017, p.2).

O agrupamento assume-me como escola inclusiva, então nos projetos de promoção do sucesso educativo e prevenção da indisciplina “procura responder às diversas dificuldades e diversidade dos seus alunos, assegurando uma educação de qualidade a todos, através da implementação de projetos de promoção do sucesso educativo, de prevenção da indisciplina e de adoção de comportamentos saudáveis”, estando sempre a tentar obter melhorias nos serviços educativos, estes têm várias parcerias e protocolos com muitas entidades. Ainda têm a oferta educativa formal e serviços de apoio educativos, diversos clubes e imensos projetos, onde estes

proporcionam aos alunos oportunidades de valorização pessoal e de ocupação plena dos seus tempos escolares, constituindo dispositivos de consolidação e de enriquecimento das aprendizagens curriculares, ao mesmo tempo que se assumem como formas de educação para uma cidadania mais informada e participativa (Agrupamento de Escolas N.º 4 de Évora, 2014-2017, p.23).

Tendo esta visão, a instituição onde estava inserida segue os princípios, os valores e a missão do agrupamento e estes “decorrem do disposto na Declaração Universal dos Direitos do Homem, na Declaração sobre os Direitos da Criança, na Constituição da República Portuguesa e na Lei de Bases do Sistema Educativo”. Seguindo esta perspetiva definiram princípios pedagógicos orientadores “baseados em valores como Responsabilidade, Liberdade, Justiça, Solidariedade, Cooperação e Inclusão”.

A instituição situa-se a 2 km do centro da cidade e foi inaugurada no início do ano letivo 2009/2010, sendo esta o primeiro Centro Educativo de Évora. Esta escola integra as crianças, especialmente, da sua área envolvente (Agrupamento de Escolas N.º 4 de Évora, 2014-2017). Como refiro em cima, a escola situa-se na periferia da cidade causando mais dificuldade para saídas e devido ao tempo (meteorológico e da rotina). Deste modo, não houve saídas da instituição, sendo assim as parcerias realizadas em sala muito importantes para as crianças.

A instituição tem como principal parceiro o elemento fundamental na nossa relação fora da escola, as famílias, sendo esta relação bastante importante para que as famílias confiem em nós e nos respeitem. Outras parcerias existentes eram realizadas através de diversos projetos que são integrados no agrupamento todo, como os do Centro de Saúde, como o projeto “A minha lancheira” que estava a ser realizado na sala e incentivava a boa alimentação, principalmente no pequeno-almoço e no lanche da manhã. Ainda tem parceria com a Universidade de Évora aceitando alunas estagiárias nas suas salas de aula, como é o meu caso.

Na escola também existe inúmeros recursos disponíveis para uso dos docentes, das crianças e das suas famílias. Em relação à biblioteca existente na instituição, esta contém variados livros que vão de interesse à curiosidade e gosto das crianças de várias faixas etárias que constituem a instituição. As crianças podem levar os livros para serem requisitados para uso das salas de aula, como também para as crianças levarem para casa e partilharem o gosto pela leitura com a sua família, havendo um dia marcado na semana para cada turma.

A professora bibliotecária organizava diversas atividades no decorrer do ano letivo, sendo algumas com o envolvimento da instituição por completo, como a sessão de poemas e uma peça para a escritora Luísa Ducla Soares (figura 15), e outras individualizadas por turmas, como ocorreu na sessão de leitura da obra “A Flor vai ao mar” (figura 16 à esquerda) e na sessão das curtas-metragens (figura 16 à direita).

**Figura 16 – Sessão com a escritora Luísa Ducla Soares**



**Figura 15 – Sessões na biblioteca**



Em relação à estrutura da instituição, segundo Agrupamento de Escolas N.º 4 de Évora (2015), a instituição integra duas valências, a da Educação Pré-Escolar e a do Ensino do 1.º Ciclo. Apesar das duas valências não estarem envolvidas no dia-a-dia, a entrada da instituição é a mesma para ambas, usando também a cantina no horário estipulado para o pré-escolar.

No espaço interior temos dois polivalentes (figura 17) que funcionam como ginásio para ambas as valências, tendo cada uma o seu espaço e uma arrecadação com materiais para as aulas de educação física, como arcos, cordas, bolas, pinos e barras de várias cores e ainda tem vários colchões para realização de ginástica. No decorrer da PES, as aulas de educação física e as tarefas realizadas para a temática do relatório foram realizadas nesta zona, sendo apenas utilizada na hora correspondente à nossa sala (sexta-feira de tarde).

**Figura 17 – Polivalente e cantina da instituição**



### 2.2.2. Caraterização do grupo

O grupo com quem desenvolvi a minha PES era a turma do 1.º B que era constituída por 24 crianças, sendo uma das crianças, a N.K. (7:0), de descendência holandesa.

Na constituição da turma existe 13 crianças do sexo masculino e 11 crianças do sexo feminino, cujas idades estão compreendidas entre os 6 e 7 anos (tabela 2) – as idades em baixo referidas foram contabilizadas tendo em conta como referência o dia 31 de dezembro de 2018.

**Tabela 2 – Idades das crianças do 1.º B**

	Sexo Feminino	Sexo Masculino	<b>Total</b>
6 anos	7	10	17
7 anos	4	3	7
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>13</b>	<b>24</b>

*Nota:* As idades acima referidas foram contabilizadas tendo como referência o dia 31 de dezembro de 2018

Ao longo da minha intervenção através de conversas e de observação foi possível descobrir aos poucos as crianças. Em relação aos interesses das crianças, principalmente, nos momentos de recreio observei que maioritariamente, os rapazes gostam de jogar futebol onde participam em jogo com alunos mais velhos, existindo uma boa relação entre anos. Já aos restantes que não jogam futebol, os seus interesses dividem-se em brincar nos equipamentos de cordas; em realizar ginástica, principalmente a realização da roda; e realizar desenhos, onde observei que as crianças não se importam de passar o intervalo desenhando e pintando, pois também o tempo em sala não permite como eles estavam habituados no pré-escolar.

Quando às necessidades encontradas no grupo foi de implementação de regras e da importância que estas crianças davam ao nosso feedback. A implementação de regras é algo que tem de ser discutido com qualquer turma de 1.º ano, sendo algo que já observei ao longo do meu percurso académico, mas como nunca tinha intervindo no início do ano letivo do percurso deles no ensino básico penso que senti mais este fator, dando maior foco em comparação às outras intervenções. A forma de trabalhar esta temática foi colocando as regras quando elas surgiam em sala ou no recreio, dando-lhes oportunidade de expressar e questionarem-se do porquê, caso fosse necessário.

O professor cooperante foi uma mais valia para a minha intervenção. Durante todo o processo, ele ensinou-me estratégias de gestão de sala e práticas educativas que me ajudaram e ajudarão para o meu futuro profissional.

O grupo também era muito acolhedor e compreensivo, pois durante o estágio ocorreu momentos que perdi quase a voz e as crianças tentavam ajudar na gestão de comportamento deles, mostrando empatia e compreensão comigo e com os seus colegas. Por isso, quando tínhamos de abordar algum comportamento que não era bem aceite mostrava que a participação da criança no processo de regulação da vida em grupo era importante devido às “oportunidades de decisão em comum, de regras coletivas indispensáveis à vida social e à distribuição de tarefas necessárias à organização do grupo constituem experiências de vida democrática que permitem tomar consciência dos seus direitos e deveres” (Silva et al., 2016, p. 25). Com isto, podemos concluir que é importante incluir a criança desde início no seu percurso ajudando-o assim a ter mais conhecimento e saber gerir a sua vida em sociedade.

### **2.2.3. Fundamentos da ação educativa**

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 (Lei n.º 46/86, p.4).

A citação aborda um objetivo da organização do sistema educativo no ensino básico e apesar desta lei já ter mais de 30 anos estes ideais ainda são e serão fatores importantes na educação escolar. Mesmo com estes ideais, atualmente, a educação básica ainda se encontra com uma visão sobre o ensino onde o que importa é “cultivar capacidades e habilidades” (Bruner, 1996, p.93) perdendo o foco do que é realmente importante, ou seja, uma visão de crianças como um ser pensante e construtor do seu conhecimento. Nesta visão é necessário que o professor vise a criança como uma pessoa capaz de tomar decisões e em comunidade todos tenham oportunidade de partilhas as suas dúvidas e conhecimentos.

Este autor ainda refere que numa pedagogia de mutualidade onde a criança é vista como pensadora, pressupõem-se “que todas as mentes humanas são capazes de sustentar crenças e ideias”, a partir da discussão e da interação com o outro (Bruner, 1996, p.85). Por isto, uma criança não é menos que um adulto e que “é vista como capaz de pensar acerca do

próprio pensamento, e de corrigir as suas ideias e noções por meio da reflexão” (1996, p.86). A partir desta visão de criança onde o conhecimento é visto como uma construção colaborativa, a criança e o adulto cooperam um com outro ou mais, por base, do discurso, da colaboração e da negociação.

Bruner (1996, p.77) refere que cada vez mais a criança é vista como um ser que pode “assumir mais responsabilidades no sentido da sua própria aprendizagem e do seu próprio pensamento”, logo a visão do professor começou a ser posta numa posição de como é que eles conseguem ajudar as crianças neste processo e não só de transmissão como ainda se vê na atualidade.

No decorrer da PE, esta visão de crianças com mais responsabilidades nas suas próprias aprendizagens não era algo bastante estimulado, principalmente devido à metodologia selecionada pelo professor cooperante, sendo esta algo que não poderia mudar.

Bruner (1996) refere que os/as professores/as podem ver as crianças de quatro formas diferentes sendo uma delas a “as crianças que aprendem a partir de uma exposição didática: A aquisição do conhecimento proposicional” (p.82). Neste ponto, o autor (1996, p.83) refere que na exposição didática baseia-se na ideia em que as crianças “devem de ser confrontadas com factos, princípios e regras de ação que são para aprender, recordar e aplicar”, mostrando nisto que a visão da criança é de tabula rasa e que a aprendizagem é vista como acumulativa sendo o conhecido fornecido pelo docente completamente novo para eles e que é depositado na mente das crianças. Ainda nesta visão, a criança é passiva e os conhecimentos deverão ser absorvidos no “recetáculo apto”.

A forma que observei a metodologia do professor cooperante para aplicá-la na minha prática foi que a criança tinha a capacidade para gerir mais as suas aprendizagens. No entanto, como refiro em cima era pedido às crianças simplesmente a aprendizagem e a aplicação do que tinham aprendido, não fomentando mais do que isto. Em numa das visões de Bruner (1996, p.82) em que “as crianças enquanto aprendizes por imitação: a aquisição do “saber-fazer”” aborda que quando as crianças aprendem por base da imitação, “transformam normalmente em desempenhos as suas ações demonstrativas, agindo de maneira a demonstrar com maior vivacidade justamente o que está implicado no “fazê-lo corretamente”” (1996, p.82) e este tipo de aprendizagem pode ser bem-sucedido para as crianças, mas elas necessitam “de reconhecer os objetivos perseguidos pelo adulto, os meios usados para atingir esses objetivos e o facto de que ação demonstrada a fará alcançar com êxito o objetivo” (1996, p.81).

Por isso, o uso da imitação como uma ferramenta para a aprendizagem das crianças “implica uma convicção adicional acerca da competência humana”, isto é, que esta competência “consiste em talentos, capacidades e habilidades, mais do que em conhecimento e compreensão” e a visão deste modelo visa que “a competência apenas se atinge através da prática” (Bruner, 1996, p.82).

Tendo em conta a forma de funcionamento da sala, durante as minhas intervenções respeitei a metodologia tentando sempre observar a criança como pensadora e com a capacidade “de raciocinar, de encontrar sentido, tanto por si mesmo como através de discussão com outros” (Bruner, 1996, p.85).

Segundo o Decreto-Lei n.º 241/2001 menciona que um docente do 1.º CEB para desenvolver o currículo num contexto de escola inclusiva e com competência necessária para promover a aprendizagem das crianças é necessário que este tenha em conta “a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens”; e ainda “utiliza os conhecimentos prévios dos alunos, bem como os obstáculos e os erros, na construção das situações de aprendizagem escolar” (p.5576).

Como em sala, os instrumentos utilizados eram os manuais e fichas, a criança não potencia o suficiente a competência “Raciocínio e resolução de problemas”. Com isto concluí que o uso dos manuais em sala de aula muitas vezes é visto como “obrigatório” e não como papel de guia em que

a sua utilização tem de pressupor sempre um trabalho dos professores na adequação do discurso e dos processos de ensinar e de fazer aprender os alunos e tem de implicar que esses manuais constituam um dos recursos didáticos, e não o único recurso (Guimarães, 2009, p.4).

Este autor ainda reforça que a influência dos manuais escolares tem no ensino básico depende de como a utilização deles é realizada pelo profissional, ou seja, “verificar se os manuais escolares conduzem a práticas docentes, ou se pelo contrário é mais um recurso a ser utilizado no processo de ensino e aprendizagem” (p.6).

Repensando a citação anterior, a minha vivência na minha intervenção é que a conceção de criança na sala era de memorização e não como ser pensante e crítico. Apesar de haver abertura para momentos de pensamento crítico e de resolução de problemas, a estrutura da sala é que as aprendizagens eram as expostas no quadro, sendo o manual realizado obrigatoriamente. Concluindo assim que estas aprendizagens não eram muito significativas,

pois como não eram de seu interesse nem escolhas, as crianças tinham uma atitude mais passiva perante as atividades propostas em sala, mostrando em diversos momentos a frustração devido às estratégias utilizadas. Quando as propostas eram mais didáticas e requeriam mais abertura de pensamento, as crianças mostravam motivação e empenho na resolução das mesmas.

#### **2.2.4. Organização do espaço e dos materiais**

(..) quando discutimos os restantes níveis educativos, conversamos sobre a necessidade de inovar nas metodologias de ensino, de promover a criação de salas de aula inovadoras, com espaços em que os alunos se possam sentar no chão ou circular livremente, do potencial de aproveitamento do dia-a-dia dos alunos para integração plena nas aprendizagens. (Silva et al., 2016, p.4)

A organização do ambiente educativo deve ser um espaço organizado e cativante principalmente para esta faixa etária. A forma como o espaço e os materiais presentes estão organizados deverá ser algo que potencie e promova a aprendizagem, e, por isto mesmo, é que é importante que manter alguns padrões do Pré-escolar para que a transição para o 1.º Ciclo não seja um grande impacto para as crianças. Assim para facilitar, nos placares da sala deverá existir cartazes coloridos e com ilustrações, e ainda, apresentar pelos placares as produções das crianças estimulando a autoestima das crianças pelas suas produções. Desta forma, familiarizamos o 1.º Ciclo, tornando-o num lugar de confiança e segurança.

Em relação à organização dos móveis existe várias prateleiras e armários que permite ao professor e às crianças guardarem todos os materiais necessários para as aulas e outras atividades. Sempre um ponto bastante importante é que nas prateleiras que estão de fácil acesso para as crianças está presente os manuais, cadernos de fichas, dossiês e folhas A4 brancas, para que quando for necessário elas podem ir buscar o que é preciso podendo ser mais autónomas. Já o posicionamento das mesas é por filas, estando a mesa do professor perpendicular à das crianças.

Por último, sem abordar novamente todos os materiais referidos anteriormente, na sala ainda existe o quadro de lousa, o quadro interativo, um computador, um projetor, caixotes do lixo para reciclagem e um para o lixo indiferenciado.

### **2.2.5. Organização do tempo**

Martins et al. (2017, p. 31) aborda que “criar na escola espaços e tempos para que os alunos intervenham livre e responsabilmente” e “promover de modo sistemático e intencional, na sala de aula e fora dela, atividades que permitam ao aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões com base em valores” faz parte das ações determinantes para o desenvolvimento das crianças.

Assim sendo, no decorrer da PES observei que o tempo passado em sala era muito longo e sendo esta turma de 1.º ano e era o início do ano letivo, as crianças ainda estavam num período de adaptação e notava-se a dificuldade destes períodos longos de aulas sentadas. Mesmo em momentos que não estava a lecionar, ou seja, nas Atividades Extracurriculares (AEC) as crianças passavam bastante tempo sentadas o que gerava muita agitação no decorrer delas.

O tempo letivo do 1.º B é de quatro horas e meia, onde as crianças das áreas do português, da matemática, do estudo do meio, da expressão artística e da educação física, que era realizada no polivalente na sexta-feira à tarde das 16h às 17h. Como esta era a única altura definida para realizar as atividades propostas relacionadas com a minha temática do relatório de estágio foi complicado a aplicação destas. Durante o intervalo, os materiais para as tarefas já eram dispostos de forma a aproveitar o tempo de aula.

Apesar de no Ensino Básico, o tempo educativo ser mais restrito devido aos conteúdos programático também é importante reforçar que este tem de ser um pouco flexível, algo que pela forma de lecionar do professor cooperante e da gestão dos espaços e materiais foi complicado de gerir no decorrer da minha PES.

Concluimos assim que a organização do ambiente educativo está interligada com o grupo, o espaço e o tempo, constituindo suporte ao desenvolvimento curricular, pois como refere Silva et al. (2016, p.24) “as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender.”

## Capítulo 3 – Dimensão investigativa

Neste terceiro capítulo irei apresentar e justificar a metodologia que esteve subjacente no desenvolvimento desta dimensão investigativa da Prática de Ensino Supervisionada em Pré-Escolar e em 1º Ciclo do Ensino Básico. A metodologia utilizada foi de investigação-ação e as informações recolhidas foram sujeitas a uma análise qualitativa de conteúdos significativos para as crianças.

Nos próximos pontos irei abordar o surgimento da temática, as suas questões e objetivos que me auxiliaram para a realização das tarefas, bem como, os instrumentos utilizados do decorrer da prática. Contextualizando também, o processo de investigação-ação e o seu papel importante na temática.

Por final abordarei a minha intervenção tanto em Pré-escolar como no 1.º Ciclo do Ensino Básico e as conclusões obtidas a partir dos resultados observados.

### 3.1. Identificação do problema, das questões e do objetivo geral

Na introdução abordo que no decorrer da minha licenciatura em Educação Básica observei que a unidade curricular da Educação Física raramente era usada na monodocência e que observei que era mais lecionada nos momentos de Atividades Extracurriculares (AEC). Sendo um momento que não era aproveitado nem potenciado, sempre foi um grande interesse na minha prática.

Por isso, quando ingressei no mestrado idealizei que esta área teria um papel muito importante para a realização da minha temática. Contudo, a definição da temática apenas surgiu durante o período de observação participante em 1.º CEB, através da leitura do documento “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória”. A partir daqui, compreendi que não me queria focar na interdisciplinaridade, mas sim na potencialização do raciocínio e resolução de problemas nas atividades lúdico-motoras.

Ao encontrar a temática de interesse descobri em diálogo com a orientadora o documento sobre a Teoria do Espectro dos Estilos de Ensino, mais em específico, o Estilo de Ensino Divergente (EED) abordado por Muska Mosston e Sara Ashworth na obra “*Teaching Physical Education*”. Alinhando assim, a temática para “A Educação Física e a Resolução de Problemas”.

Desta forma, sabendo que o EED consiste na realização de tarefas que propõem a descoberta de múltiplas respostas para uma única questão/situação (Mosston & Ashworth, 2008) e que a área de competência “Raciocínio e Resolução de Problemas”, segundo Martins et al. (2017) implicam que os alunos ao longo do seu percurso se tornem capazes de interpretar, planejando e conduzindo as suas pesquisas, de modo a gerir os seus projetos tomando decisões que ajudem a resolver os problemas encontrados.

Com o propósito de orientar esta investigação realizada em ambos contextos surgiu como questão:

- Como poderemos, a partir da Educação Física, promover atividades lúdico-motoras que, de uma forma intencional e explícita, desenvolvam o raciocínio e a capacidade de resolução de problemas?

Em vista a facilitar a obtenção de uma resposta foi desenvolvido o objetivo de estudo:

- Compreender como a Educação Física poderá promover o raciocínio e resolução de problemas.

### **3.2. Identificação dos objetivos específicos**

Rubin, Fein e Vandenberg citados por Neto (1994, p.3) refere que o jogo promove o desenvolvimento cognitivo em diversos aspetos, como por exemplo, a “resolução de problemas, processos mentais, capacidade de processar informação”. Em Silva et al. (2016, p.75) também se refere que “o brincar e o jogo favorecem o envolvimento da criança na resolução de problemas, pois permitem que explore o espaço e os objetos, oferecendo também múltiplas oportunidades para o desenvolvimento do pensamento e raciocínio matemáticos”. Dias (2005) ainda acrescenta que a imaginação e a criatividade também são competências que são promovidas a partir do jogo.

Os autores apoiam a importância do jogo para o desenvolvimento de competências, podendo assim concluir que o uso do jogo potencia o desenvolvimento de áreas de competências, sendo uma delas a resolução de problemas.

Tendo em conta o objetivo de estudo que suporta a investigação e as intervenções realizadas na PES defini os seguintes objetivos específicos:

- Observar a importância da Educação Física no desenvolvimento da área de competência raciocínio e resolução de problemas;

- Promover a resolução de problemas em tarefas lúdico-motoras significativas para as crianças com o foco no Estilo de Ensino Divergente.

### **3.3. Processo de investigação-ação**

O Decreto-Lei n.º 240/2001 considera a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida do docente referindo que este deverá refletir “sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no seu próprio projecto de formação” e “participa em projectos de investigação relacionados com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos” (p.4).

Com estes parâmetros, no seu percurso profissional, como refere Alarcão (2001) o docente não deverá ser apenas um executor de currículos, como também ser um decisor que gere as situações reais com função de interpretar criticamente estes momentos. A autora ainda refere que “requer dos professores um espírito de pesquisa próprio de quem sabe e quer investigar e contribuir para o conhecimento sobre a educação” (p.2), contribuindo assim para um ensino de qualidade.

Por isso mesmo, como já abordei, a metodologia selecionada foi a Investigação-Ação devido à importância que esta tem para a nossa prática profissional. Esta metodologia “implica planear, actuar, observar e reflectir mais cuidadosamente do que aquilo que se faz no dia-a-dia, no sentido de induzir melhorias nas práticas e um melhor conhecimento dos práticos acerca das suas práticas” (Zuber-Skerrit, 1996 citado por Coutinho et al., 2009, p.363).

Ponte (2002, p.5) também considera que “um professor-investigador é um professor que realiza investigação, normalmente sobre a sua prática, mas, também por vezes, sobre outros assuntos”. Esta prática pode ter dois tipos de objetivos, um deles visa a alteração de algum aspeto que necessita de ser mudado ou, por outro lado, pode ser para compreender os problemas que esta prática pode estar a afetar. Portanto, é importante quando um profissional de qualquer área realiza uma investigação, não só pelas conclusões que obtém, mas também pelas questões que são colocadas e pelo novo olhar que traz sobre o tema. Ou seja, não é só importante as conclusões que se pode retirar sobre a investigação realizada, mas também nos ajuda a ter uma compreensão de determinadas situações ou como gerir e resolver esses problemas que surgem no decorrer da nossa prática.

Tendo em vista isto, Ponte (2002, p.3) também refere que “A investigação é um processo privilegiado de construção do conhecimento” e por consequência, a investigação à nossa prática é “um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática e, portanto, uma actividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem activamente”.

Máximo-Esteves (2008, p.82 citado por Mesquita Pires, 2010) refere que investigação-ação pode ser definida “como um processo dinâmico, interactivo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (p.74). Sendo importante referir que a investigação inicia com profissionais que se questionem e que reflétia “os desejos dos professores para atribuírem sentido às suas experiências e vivências, para adoptarem uma atitude de aprendizagem ou de abertura para com a vida em sala de aula” (Alarcão, 2001, p.5 citando Cochram-Smith e Lytle, 1993, p.24).

Validando o que os autores abordam Alarcão (2001) citando Stenhouse (1975, p.39) também comenta que “A melhoria do ensino é um processo de desenvolvimento” (p.4) e que esta melhoria se obtém não apenas por desejo, mas sim ao aperfeiçoar, ao refletir e da competência de ensinar que, normalmente, se atinge ao eliminar gradualmente alguns aspetos negativos no decorrer da nossa atividade docente.

Alarcão (2001, p.6) ainda reforça que existe dois princípios em relação ao professor-investigador sendo estes que “todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor” e que “formar para ser professor investigador implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a acção educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas”. Com isto, observamos a visão que a autora tem sobre a função de um professor-investigador e que para ser realmente merecedor deste título necessita de ter uma atitude crítica e reflexiva sobre a sua ação e as questões que surgem na sua prática.

Assim, reunidos todos os conhecimentos dos autores supracitados podemos concluir que o ensino deve ser mais do que uma atividade que faz parte da nossa rotina, sendo este uma atividade que envolve diversos parâmetros tornando-se importante estar constantemente a explorar a sua “prática e a sua permanente avaliação e reformulação” (Ponte, 2002, p.1). Neste sentido, na investigação-ação é necessário analisar a realidade educativa e estimular a tomada de consciência dos elementos para que seja possível essa mudança. Também é preciso que estes elementos envolvidos tenham a tomada de consciência sendo possível “a

construção de conhecimento através do confronto e contraste dos significados produzidos na reflexão” (Mesquita-Pires, 2010, p.71).

Concluo assim que como futura profissional de ensino que com a investigação-ação beneficiamos “a melhoria da prática, a compreensão da prática e a melhoria da situação onde tem lugar a prática” (Latorre, 2003, citado por Coutinho et al, 2009, p.360) e que “aprende-se a investigar, investigando” (Alarcão, 2001, p.11).

De acordo com cada contexto e com o que me foi transmitido em unidades curriculares precedentes fui analisando como seria a melhor estratégia de ação para intervir, de forma refletida e com o intuito de mudar ou melhorar.

### **3.4. Instrumentos e processo de recolha de dados**

Cochran-Smith e Lytle citadas por Alarcão (2001, p.6) referem que “ser professor-investigador é ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução”. Em relação a alcançar a organização necessária para a minha investigação, no decorrer das minhas PES apoiei-me em diferentes formas de recolha de dados que me auxiliaram na concretização das tarefas e na análise das práticas. Sendo que na recolha de dados, os meus aliados para a uma melhor compreensão dos vários objetivos referidos anteriormente, eu foquei a minha atenção nas observações participantes nos contextos, como também nos diálogos, nas notas de campo e reflexões, nas planificações, registos fotográficos e ilustrações realizadas pelas crianças.

Destas formas de recolha de dados, a que usei mais no decorrer das minhas PES foi a observação participante, sendo esta essencial para o profissional devido à sua envolvimento com o meio e as crianças. Através dela, obtemos um processo contínuo que nos ajuda a conhecer cada criança individualmente, o seu processo de aprendizagem e também ajuda a criar uma estrutura de significado para as suas experiências (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Assim, nas observações realizadas nos contextos fui tomando atenção aos seus interesses e interações, de modo a tornar a minha investigação cativante e significativa para elas. Silva et al. (2016, p.14) refere que “para observar, registar e documentar o que a criança sabe e compreende, como pensa e aprende, o que é capaz de fazer, quais são os seus interesses, é indispensável que o/a educador/a selecione e utilize estratégias diversificadas”.

Deste modo, a partir da observação das interações e diálogos realizados pelas crianças, planeei, tendo em conta a questão de investigação, as tarefas lúdico-motoras de acordo com que conclui, pois como refere Neto (1994, p.2), o jogo “é uma das formas mais comuns de comportamento durante a infância, tornando-se uma área de grande atracção e interesse para os investigadores no domínio do desenvolvimento humano, educação, saúde e intervenção social”.

Neste sentido, a leitura dos diversos artigos e documentos auxiliou-me com informações de alternativas de aplicação nas tarefas realizadas e o modo que as aplicaria, principalmente devido ao Estilo de Ensino Divergente, que é um estilo diferente que é utilizado no dia-a-dia e que necessitei de orientação para a minha ação no decorrer das tarefas com as crianças.

Para finalizar, em relação ao desenvolvimento das tarefas e à sua análise, o recurso ao registo fotográfico foi uma mais valia, pois auxiliava-me na realização a análise dos resultados obtidos e no preenchimento das notas de campo que nos momentos de interação não eram possível de retirar. Silva et al. (2016) aborda que no “desenvolvimento da ação planeada desafia o/a educador/a a questionar-se sobre o que as crianças experienciaram e aprenderam, se o que foi planeado correspondeu ao pretendido e o que pode ser melhorado, sendo este questionamento orientador da avaliação” (p.15).

De uma forma ampla, concluímos que a recolha de dados é bastante importante e que a seleção e planeamento deles auxiliam-nos nas análises e discussão e resultados obtidos.

### **3.5. Intervenção em 1.º CEB e EPE**

Ao iniciar a minha prática no contexto do 1.º Ciclo de Ensino Básico, como já referi, a temática estava ainda a ser desenvolvida e só com o decorrer de intervenções no contexto, leitura de documentação mais direcionada às minhas áreas de interesse, reuniões com a orientadora e apresentações sobre as temáticas em sala de aula, é que surge a minha temática “Educação Física e Resolução de Problemas”.

A Educação Física ajuda-nos a conhecer o nosso corpo e as suas possibilidades motoras e sensoriais e nos diversos níveis como a nível psicomotor, cognitivo e da linguagem corporal e da criatividade, é possível observar que em atividades lúdico-motoras as capacidades como a estruturação e organização do pensamento para a resolução de

problemas, usando o seu corpo como meio de expressão para demonstrar o seu processo de raciocínio para obter os resultados que eles desejam passar.

Silva et al. (2016, p. 34) aborda que quando as crianças participam

ativamente no seu processo de aprendizagem, a criança vai mobilizar e integrar um conjunto de experiências, saberes e processos, atribuindo-lhe novos significados e encontrando formas próprias de resolver os problemas, o que lhe permite desenvolver não só a autonomia, mas também a criatividade.

De modo a potenciar este processo, as elaborações das tarefas foram sendo desenvolvidas a partir dos conteúdos que tinham e estavam a ser abordados com as crianças. Todavia, os desenvolvimentos das tarefas foram mais focados nos interesses que as crianças demonstravam em diálogo e o ânimo que eles apresentavam em momentos mais lúdicos e de surpresa.

Entretanto, no decorrer da PES senti que a disponibilidade de carga horária para a intervenção destas tarefas desenvolvidas era bastante difícil de gerir, sendo que houve muitos feriados e greves na hora em que o polivalente e os materiais estavam disponíveis a usar, mas também a carga horária dificultou a intervenção no contexto de pré-escolar, devido às diversas atividades já programadas da rotina de sala.

Ainda assim foi-me possível realizar no total sete tarefas, sendo quatro em contexto de 1.º Ciclo e três no contexto do Pré-escolar.

Neste subtópico abordarei, inicialmente as tarefas realizadas na sala do 1.º B, analisando a minha intervenção e os resultados obtidos em cada uma delas. Em seguida, realizarei o mesmo para as tarefas realizadas na sala verde.

### **3.5.1. Análise da intervenção na sala do 1.º ano**

Como já abordei anteriormente, durante a minha PES em 1.º CEB a temática deste relatório de estágio ainda estava a ser definida. Consequentemente, todas as tarefas que irei abordar em seguida foram realizadas nas últimas semanas da prática e foram definidas e elaboradas de acordo com interesses que as crianças demonstravam.

Em todas as sessões programadas, os materiais eram dispostos previamente, de modo a ser possível aproveitar o tempo para a sessão de Educação Física.

As tarefas foram desenvolvidas com intuito de desenvolver o raciocínio e resolução de problemas promovendo atividades lúdico-motoras com o foco no estilo de ensino divergente.

A partir disto, nas tabelas seguintes é possível observar a descrição das tarefas, os objetivos e como avaliei as quatro tarefas realizadas durante a minha prática na sala do 1.º B, analisando cada uma das tarefas utilizando, se pertinente, registos fotográficos, ilustrações das crianças, notas de campo e reflexões das intervenções.

**Tabela 3 – 1.º CEB – Tarefa 1: À descoberta do passe inovador**

<b>Tarefa 1</b>		
<b>À descoberta do passe inovador</b>		
Data: 23/11/2018		
<u>Descrição</u>	<u>Objetivos</u>	<u>Avaliação</u>
<p>Esta tarefa ocorreu com as crianças divididas em pares e estava incluída na segunda parte da aula. Pedi às crianças que usando a bola pensassem e tentassem formas diferentes da que tínhamos estado a praticar na primeira parte (passar com a duas mãos três vezes seguidas sem cair ao chão).</p> <p>Dispersos pelo polivalente, as crianças tinham de experimentar e imaginar formas diferentes recorrendo ao seu corpo de diversas formas para passar a bola, sendo que esta já não tinha nenhuma restrição.</p> <p>Os pares experimentaram durante 10 minutos, mostrando de seguida, um par de cada vez, qual foi a forma inovadora que tinham descoberto.</p> <p>Após todos os pares apresentarem e de tentarmos reproduzi-los, deslocamo-nos para a sala onde as crianças desenharam o passe que descobriram ou o seu favorito dos colegas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Colaborar com o colega de forma a interpretar e resolver o problema fornecido pela professora.</li> <li>• Utilizar o corpo para passar a bola de forma diferente ao seu par.</li> <li>• Desenhar a sua perspetiva da descoberta do seu passe ou do favorito dos colegas.</li> </ul>	<p>-Verificar se as crianças conseguem mobilizar um raciocínio com vista à tomada de decisão, à construção e uso de estratégias.</p> <p>-Passar e receber a bola, de uma forma diferente das já observadas, não recorrendo à imitação.</p> <p>- Verificar se a ilustração realizada auxiliou na compreensão da tarefa.</p>

A primeira tarefa foi desenvolvida utilizando como recurso trabalho de pares, o uso do corpo e uma bola. Das 24 crianças da sala, apenas 22 realizaram a tarefa sendo possível de formar no total onze pares.

Inicialmente, a tarefa começou pelo jogo de estátuas, passando para a parte fundamental que consistia em duas partes, a primeira era a exploração da bola, passando esta com as duas mãos três vezes seguidas, tendo o desafio de se não deixassem cair ao chão nos três passes davam um passo para trás aumentando a dificuldade da tarefa. Já a segunda parte está descrita na tabela 3.

Apesar de ser uma tarefa simples com apenas o recurso de uma bola, a tarefa suscitou bastante interesse por parte das crianças como mostra o momento seguinte.

#### Momento 4 – Aula de educação física (23/11/2018):

(...) – “Um desafio???” – disseram as crianças, notando-se que ficaram curiosas e motivadas para realizá-lo, exceto o D.E. (6:11) que ficou aborrecido com a atividade e não queria realizar a última parte.

As crianças inicialmente estavam muito presas à forma anterior de mandar mesmo após realizar exemplos diferentes na explicação. Foi necessário ir de par em par, incentivando e demonstrando formas diferentes de como passar para o colega, como por exemplo: passar a bola e sentar-se no chão ou passar a bola e dar uma pirueta. (...)

Como intervim de modo a auxiliar as crianças, elas compreenderam o desafio e todas conseguiram elaborar diversas formas como:

- Sentado no chão com as pernas abertas e lançar com as duas mãos pelo ar (figura 18);

***Figura 18 – 1.º CEB – Tarefa 1: Sentado no chão com as pernas abertas e lançar com as duas mãos pelo ar***



- Lançar a bola com as costas (onde as crianças concluíram que não era uma boa opção pois não tinham controlo do lançamento);
- Mandar com a cabeça;

- Pontapear a bola;
- Sentados no chão e passar com um pé e receber com as pernas (sem recorrer às mãos);
- Lançar a bola de costas entre as pernas e com as duas mãos (figura 19);

***Figura 19 – 1.º CEB – Tarefa 1: Lançar a bola de costas entre as pernas e com as duas mãos***



- Lançar com as duas mãos por cima da cabeça (figura 20);

***Figura 20 – 1.º CEB – Tarefa 1: Lançar com as duas mãos por cima da cabeça***



- Sentados no chão com as pernas abertas e pés juntos e passar a bola pelo chão (figura 21).

***Figura 21 – 1.º CEB – Tarefa 1: Tentativa com três crianças sentadas no chão com as pernas abertas e pés juntos e passar a bola pelo chão***



Como cada par demonstrou a sua descoberta, os pares demonstraram um a um e os restantes repetiram os colegas. No final da sessão, as crianças em diálogo concordaram que as suas favoritas foram:

- G.A. (6:07) e T.B. (6:03) – passar a bola sentados com os pés juntos e joelho dobrados (figura 22);

**Figura 22 – 1.º CEB – Tarefa 1: Passar a bola sentados com os pés juntos e joelho dobrados**



- L.C. (6:03) e M.M. (7:00) – sentados de joelhos no chão e passar a bola por este (figura 23);

**Figura 23 – 1.º CEB – Tarefa 1: Sentados de joelhos no chão e passar a bola por este**



- J.M.M. (6:00) e D.B. (6:05) – de costas para o colega e com o calcanhar passar a bola.

No final da sessão, as crianças realizaram uma ilustração da tarefa elaborada e na figura 24 é possível observar os diversos passes realizados na perspetiva das crianças.

**Figura 24 – 1.º CEB – Ilustrações da tarefa 1**



De acordo com os resultados obtidos, concluí que este grupo de crianças é bastante estimulado pelo momento de atividade física e que apesar de estarem cansados do longo dia de aula e ser o fim da semana, a tarefa foi bem-sucedida e os objetivos propostos foram alcançados.

Concluí que como as crianças não estão habituadas a este tipo de tarefa com o estilo de ensino divergente, mas sim a uma forma de repetição do que é observado. Por isso mesmo que quando intervimos na tarefa foi devido a dois fatores: primeiro porque senti que as crianças estavam um pouco perdidas no que podiam fazer e em segundo foi porque algumas crianças estavam apenas a imitar os colegas à sua volta, o que não era o desejado naquele momento.

Contudo, após a minha intervenção foi possível observar a diversidade de pensamentos e as variadas tentativas que elas tentaram, de modo a alcançarem uma opção que achavam mais inovadora.

**Tabela 4 – 1.º CEB – Tarefa 2: Saltando pelo caminho secreto**

<b>Tarefa 2:</b> <b>Saltando pelo caminho secreto</b> Data: 30/11/2018		
<u>Descrição</u>	<u>Objetivos</u>	<u>Avaliação</u>
<p>Esta tarefa ocorreu com recurso a duas estações, uma com um percurso de equilíbrio e deslocamentos e a outra a que irei abordar em seguida. A estação dos arcos consistia em diversos arcos espalhados e a tarefa divida-se em duas partes, onde elas tinham de realizar individualmente e uma outra em pares.</p> <p>As <u>tarefas individuais</u> consistiam em:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Para chegar ao outro lado, saltar no máximo 5 vezes nos arcos com os pés juntos;</li> <li>• Para chegar ao outro lado tinham de saltar apenas com um pé em cada arco, saltando o menor número possível de arcos.</li> </ul> <p>As crianças realizavam a tarefa uma de cada vez, pois as ações que elas iam realizar eram apenas partilhadas durante o ato, sendo um segredo para as restantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saltar em pés nos arcos juntos no máximo 5 vezes, (sem se desequilibrar no máximo 3 vezes);</li> <li>• Saltar para os arcos com só um pé (sem se desequilibrar no máximo 3 vezes), dando o menor número possível de saltos.</li> </ul>	<p>Verificar a capacidade de equilíbrio e deslocamentos da criança.</p> <p>Observar se as crianças conseguem realizar o menor número possível de saltos.</p>
<p>Na <u>tarefa de pares</u>, os pares eram formados por mim e a tarefa consistia em duas partes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Para chegar ao outro lado, os pares tinham de saltar em arcos de cor correspondente, sem nunca largar as pontas da corda;</li> <li>• Para chegar ao outro lado, cada um tinha uma cor de arco em que podia saltar (arcos azuis e amarelos) e os pares tinham de saltar nesses arcos da cor correspondente 5 vezes.</li> </ul> <p>Após o grupo de 12 crianças realizar ambas tarefas individuais e de pares, os grupos trocavam de estação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não largar a corda nenhuma vez, enquanto saltavam pelos arcos;</li> <li>• Saltar na cor do arco correspondente 4 vezes;</li> <li>• Colaborar com o colega de forma a interpretar e resolver o problema fornecido pela professora.</li> </ul>	<p>Verificar se as crianças respeitam as regras propostas.</p> <p>Verificar se as crianças conseguem mobilizar um raciocínio com vista à tomada de decisão, à construção e uso de estratégias.</p>

A segunda tarefa foi desenvolvida utilizando como recurso o trabalho individual e de pares, deslocamentos, uma corda e muitos arcos. Esta atividade foi estruturada em estações (uma estação com deslocamentos e equilíbrios e outra com saltos em arcos) devido à necessidade de ter grupos mais pequenos para a realização da tarefa relacionada com o relatório, tendo dois grupos de 12 crianças em cada estação.

A tarefa apresentava-se com diversos arcos de duas cores (azul e amarelo) dispersos pelo chão, no entanto, as crianças só descobriam o que iriam realizar quando as chamasse para a vez delas.

Na primeira parte consistia em tarefas individuais em que primeiro elas tinham uma tarefa para reconhecer o espaço. Já a segunda tarefa consistia em saltar apenas com um pé em cada arco, saltando o menor número possível de arcos.

Após a realização da tarefa compreendi que o número de arcos devia ser menor ou o tamanho deles ser diferente, pois as crianças apesar de conseguirem resolverem o desafio proposto, elas necessitaram de muito tempo para a tarefa e como os arcos eram grandes e isso provoca muita instabilidade. Todavia, a tarefa foi concretizada com sucesso e quase todos alcançaram uma solução para o desafio proposto, em que nas 24 crianças apenas 3 crianças resolveram o problema com muita dificuldade ao nível motor.

Como foi uma sessão que exigia a minha presença constante na tarefa existe poucos registos fotográficos e de notas de campo. A figura 25 mostra dois momentos da tarefa onde mostra duas crianças a tentarem resolver o primeiro problema proposto, sendo que uma delas necessita de colocar o pé no chão devido à dificuldade de equilíbrio.

**Figura 25 – 1.º CEB – Tarefa 2: Saltos em arcos num só pé**



A segunda parte consistia em duas tarefas de pares em que numa cada um dos pares tinha uma cor específica em que podia saltar (ou cor amarela ou a cor azul), contudo tinham de realizar os saltos segurando nas pontas de uma corda e nunca a podiam soltar. Já a segunda tarefa, as crianças para chegar ao outro lado, só podiam saltar na sua cor correspondente e ainda só podiam saltar no máximo nessa cor cinco vezes.

A distribuição dos arcos era a mesma, por isso as crianças já se sentiam confortáveis na realização destas tarefas, sendo possível observar durante a sua realização que elas estiveram mais cativadas na tarefa com a corda. Isto devido ao trabalho necessário em cooperar com os colegas.

Nesta primeira tarefa de pares observei que como não havia restrições quanto ao número de saltos, as crianças a concluíram com facilidade. Contudo, surgiu momentos que algumas crianças necessitavam de mais comunicação para que não largassem a corda pois quando reparavam já estavam a puxar o colega. Nestes momentos intervinha de modo a mostrar que se combinassem em conjunto a estratégia dos saltos conseguiriam ultrapassar o percurso.

Por isso, nesta tarefa concluí que o processo de resolução de problemas foi bem-sucedido mostrando que se este estilo de ensino e estas propostas fossem colocadas com maior regularidade, a competência do “raciocínio e resolução de problemas” poderia ser desenvolvida e ajudar as crianças a obter maior capacidade de resolução de situações que não estão habituadas.

**Figura 26 – 1.º CEB – Tarefa 2: Saltos a pares**

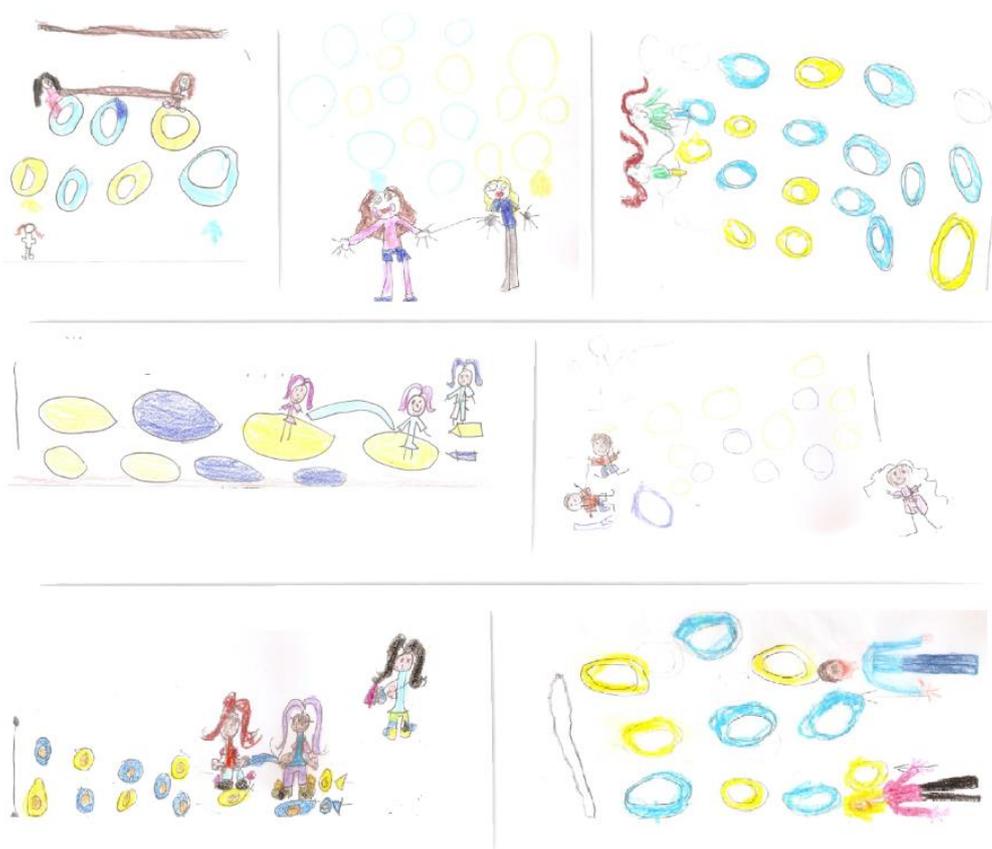


Na figura 26 é observado momentos em que as crianças estavam a realizar a segunda tarefa de pares e estavam a conversar se cumpriram os requisitos necessários para concluir a tarefa com sucesso.

Nesta tarefa concluí que as crianças conseguiram alcançar o pretendido e como na tarefa anterior já tinham trabalho em conjunto com o mesmo colega conseguiram dialogar e cooperar discutiam qual seria o melhor percurso para cada um deles, de modo a conseguirem sem ajuda do adulto resolver o pedido.

No final da sessão, as crianças realizaram uma ilustração da tarefa elaborada e na figura 27 é possível observar na perspetiva das crianças qual foi a tarefa favorita de todas as tarefas que realizaram. Neste exemplo observa-se que as crianças desenharam a tarefa de pares com corda mostrando que eles realmente gostam de momentos de cooperação e que estes são mais interessantes para elas.

**Figura 27 – 1.º CEB – Ilustrações da tarefa 2**



Esta tarefa em comparação à primeira correu muito melhor, estando mais confortável no decorrer dela. No entanto, senti que quando estruturei a tarefa elaborei muitas partes na mesma tarefa ficando um pouco extensa para o tempo que tinha para elaborar. Concluindo assim que deveria ter colocado as duas partes em dias diferentes trabalhando assim a temática do relatório em mais um dia.

**Tabela 5 – 1.º CEB – Tarefa 3: O chão é lava!**

<b>Tarefa 3:</b>		
<b>O chão é lava!</b>		
Data: 07/12/2018		
<u>Descrição</u>	<u>Objetivos</u>	<u>Avaliação</u>
<p>Esta tarefa ocorreu com recurso a três estações, tendo cada estação 8 crianças. Duas das estações são percursos de equilíbrio e deslocamentos e a outra onde eu estive com pés e mãos de silicone colocadas no chão previamente.</p> <p>Nesta estação, as crianças vinham ter comigo aos pares, de modo a descobrir o segredo da tarefa, realizando-a sem os colegas descobrirem.</p> <p>Após a saber o desafio, as crianças tinham de seguir o posicionamento das mãos e pés de silicone correspondendo ao que era pedido (mão direita e/ou esquerda/ pé direito e/ou esquerdo).</p> <p>Contudo, para finalizar o percurso realizei uma questão fornecendo quatro peças para eles colocarem no chão, uma mão direita e uma esquerda, um pé direito e um esquerdo, onde tiveram de escolher a melhor forma de ultrapassar sem tocar no chão e terminarem o percurso.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Colaborar na tarefa de forma a interpretar e resolver o problema fornecido pela professora.</li> <li>• Equilibrar com apoio dos pés e das mãos, respeitando as instruções fornecidas no chão.</li> <li>• Colocar a peça que falta para terminar o percurso sem tocar no chão.</li> </ul>	<p>Verificar se as crianças conseguem mobilizar um raciocínio com vista à tomada de decisão, à construção e uso de estratégias.</p> <p>Observar se a criança se equilibra pelo menos em metade das posições pedidas.</p> <p>Observar se a criança, sem ajuda, consegue identificar a peça que ajuda a terminar o percurso.</p>

A terceira tarefa foi desenvolvida utilizando uma de três estações como recurso, tendo as crianças divididas em grupo de 8 em cada estação.

A tarefa descrita na tabela consistia em usar mãos e pés de silicone colocados no chão previamente, onde as crianças tinham de colocar as suas mãos e pés nos sítios correspondentes. Novamente, quando o par de crianças ia realizar o percurso pedido não sabia o que era suposto fazer, contudo como nas sessões anteriores elas já tinham tido contato com este material sabiam o que significava cada uma das peças (mão direita, mão esquerda, pé direito, pé esquerdo).

Antes de iniciarem o percurso foi explicado que iria haver um desafio do decorrer da tarefa e que eles iriam descobrir apenas no momento. Por isso, quando iniciaram a tarefa, as crianças começaram por se posicionar nas peças de acordo com o que era pedido nelas, e chegando na última parte do percurso descobriam que faltava uma peça para o concluir, tendo de decidir no momento qual a peça que seria a melhor opção para concluir o percurso.

**Figura 28 – 1.º CEB – Tarefa 3: Momento de resolução de problemas**



Na figura 28 ilustra como ocorria o momento de decisão de qual seria a forma de resolver o problema encontrado.

No decorrer da tarefa observei que as crianças estavam curiosas do que era pedido aos colegas, havendo momentos em que elas vinham ter connosco quando um deles chegava ao fim do percurso, podendo assim concluir que mesmo em pares, o tempo que elas esperavam era superior ao que eu tinha contado e que o percurso devia ser mais reduzido. Na figura 29 é visível que as crianças estavam muito juntas, o que também era necessário que na construção do percurso desse mais espaço para eles se moverem.

**Figura 29 – 1.º CEB – Tarefa 3: Realização do percurso de mãos e pés de silicone**



Apesar destes pontos que concluí que podiam ser melhorados em futuras tarefas, as crianças conseguiram descobrir o desafio e quase todas conseguiram alcançar o fim do percurso cumprindo os objetivos delineados, existindo alguns casos que foi preciso mais diálogo para compreenderem o que era necessário realizar na parte final.

**Figura 30 – 1.º CEB – Ilustrações da tarefa 3**



O final da sessão só ocorreu depois da tarefa 4 que irei abordar em seguida, no entanto, as crianças quando chegaram à sala realizaram numa folha A5 uma ilustração das duas tarefas dividindo a folha a meio. Na figura 30 é possível observar algumas ilustrações da tarefa elaborada observando qual foi a perspetiva das crianças do percurso realizado e em alguns é observado que a minha posição com as peças para eles decidirem.

**Tabela 6 – 1.º CEB – Tarefa 4: Vamos escrever com o nosso corpo?**

<b>Tarefa 4:</b>		
<b>Vamos escrever com o nosso corpo?</b>		
Data: 07/12/2018		
<u>Descrição</u>	<u>Objetivos</u>	<u>Avaliação</u>
<p>Esta tarefa ocorreu no final da tarefa 3, fazendo parte do exercício de relaxamento e consistiu em trabalho de pares e em utilizar o corpo para formar letras e números selecionados por mim.</p> <p>As crianças dividiram-se em pares, espalhando-se pelo polivalente. Depois de organizados, eu pedi quatro elementos (as letras A e O e os números 1 e 9) e elas teriam um minuto para orientarem-se com os seus colegas e formar o número ou letra pedida.</p> <p>Enquanto as crianças realizavam as suas formas, eu circulei entre elas e tirei as fotos dos resultados obtidos por elas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Colaborar com os colegas de forma a interpretar e resolver o problema fornecido pela professora.</li> <li>• Utilizar o corpo para formar letras ou números, deitando-se no chão.</li> </ul>	<p>Verificar se as crianças conseguem mobilizar um raciocínio com vista à tomada de decisão, à construção e uso de estratégias.</p> <p>Observar se conseguiram, pelo menos, formar uma letra ou número, cooperando com o colega.</p>

A quarta e última tarefa foi desenvolvida utilizando como recurso o trabalho de pares e o corpo das crianças. Como uma criança faltou neste dia, um dos grupos tinha três elementos.

A tarefa consistia em reproduzir os números (1/9) e letras (A/O) que eram pedidas por mim utilizando apenas o seu corpo e o do colega. Depois de pedir um dos elementos elas tinham dois minutos para conversavam entre elas e tentavam construir no chão com o seu corpo a versão deles do elemento pedido. Enquanto elas realizavam a tarefa ia tirando fotos às crianças que já tinham obtido a resposta ao desafio proposto.

Na realização da tarefa, as crianças não tiveram dificuldades em cooperar com os seus colegas, sendo o grupo de três dos que teve mais facilidade na formação dos elementos pedidos. Os números e letras pedidas eram elementos que eles reconheciam com facilidade sendo conteúdos que tinham aprendido naquele período letivo, mas mesmo assim, para caso algum não me conseguisse ouvir tinha pintado num caderno os elementos e mostrei-os no momento da tarefa facilitando a gestão do grupo.

Na figura 31 observamos um registro fotográfico de cada um dos elementos pedidos, mostrando como era realizado na maioria pelas crianças. No caso da letra “A” e “O”, todas as crianças tiveram a mesma forma de pensar realizando o elemento do modo que se vê na figura.

**Figura 31 – 1.º CEB – Tarefa 4: Realização das letras "A" e "O"**



Já os números “1” e “9” surgiram algumas pequenas diferenças como se pode observar na figura 32. Primeiro foi necessária mais interação da minha parte com eles pois como eles estavam a “escrever” no chão com o corpo não tinham tanta percepção do posicionamento, ocorrendo a “escrita em espelho”. Antes de abordá-los para pensarem se estavam a escrever corretamente, consegui observar algumas crianças a colocar-se em pé para ver se a posição estava correta, mostrando que já tinha mais consciência e percepção do que estavam a realizar.

**Figura 32 – 1.º CEB – Tarefa 4: Realização dos números "1" e "9"**



Na elaboração do número “1” colocaram-se maioritariamente com as mãos unidas, um pouco devido à imitação dos colegas. Contudo alguns posicionaram-se ou se costas ou uniram as cabeças esticando os corpos.

Nota de campo do dia 7 de dezembro de 2018:

(...)

A L.C. (6:04) quando estava a realizar o elemento “1” chamou-me:

– Professora, já fizemos! – onde me aproximei e observei dando o feedback que tinham conseguido fazer muito bem o número “1”, mas em seguida ela diz:

– Mas professora, o número “1” também é muito fácil de fazer sozinha.

– Aí é fácil? Então como fazes?

– Assim professora. – esticando-se no chão e dobrando os braços para baixo realizando a forma do número “1”. (...)

Na nota de campo em cima é possível observar que a criança compreendeu bem o que tinha sido pensado podendo ter realizado esta tarefa de modo individual.

Já na elaboração do número 9 surgiu apenas mudanças em relação como se posicionavam com as pernas, tendo crianças com elas encolhidas e outras com os pés na barriga do colega.

Nota de campo do dia 7 de dezembro de 2018:

(...)

Como muitos dos grupos terminavam mais rápido alguns deles começaram a experimentar se conseguiam fazer as formas sozinhas sendo possível observar eles a realizar os elementos sozinhos no chão:

- O C.A. (6:04) realizou a letra “O” enrolando-se e segurando os pés;
- A R.C. (7:02) realizou o número “9” esticando-se e fazendo uma roda com os braços segurando as suas mãos.

(...)

Mesmo a finalizar a tarefa, o D.E. (7:00) chamou-me e disse:

– Professora! Conseguimos fazer o “9” em 3D!

– Como assim D.? – perguntei ao grupo.

– Ao estar sentado com os braços a fazer uma roda e ele deitados conseguimos fazer o 9, vês?

(...)

Neste excerto da nota é possível observar que as crianças com o desenvolver da tarefa mostraram ter cada vez mais compreensão dos desafios eram propostos e que já tentavam pensar de modo diferente para descobrir ou concluir o desafio.

Contudo, na tarefa observei que, por vezes, muitas das crianças demoravam a compreender como formar o que lhes era pedido e deste modo observavam os colegas imitando as ações deles.

Como referi na tarefa 3, as crianças quando chegaram à sala realizaram numa folha A5 uma ilustração das duas tarefas dividindo a folha a meio. Na figura 33 é possível observar algumas ilustrações da tarefa elaborada observando qual foi a perspetiva das crianças de como realizaram os elementos pedidos.

**Figura 33 – 1.º CEB – Ilustrações da tarefa 4**



### 3.5.2. Análise da intervenção na sala de pré-escolar

Durante a minha PES em EPE, a temática do relatório já estava definida. No entanto, após ter desenvolvido tarefas para as idades de 6/7 anos tive algumas dificuldades no início da prática de que tipo de tarefa deveria desenvolver com crianças de 3/4 anos para promover o desenvolvimento da competência “raciocínio e resolução de problemas” com recurso ao EED. Por consequência, devido a esta dificuldade e ao tempo reduzido para elaboração de atividades só consegui realizar três tarefas no total, tendo duas delas relacionadas com o trabalho de projeto.

Em todas as sessões programadas, os materiais eram dispostos apenas no momento de tarefa devido à área ser partilhada com as restantes salas e as tarefas desenvolvidas foram com intuito de desenvolver o raciocínio e resolução de problemas promovendo atividades lúdico-motoras com o foco no estilo de ensino divergente.

A partir disto, nas tabelas seguintes é possível observar a descrição das tarefas, os objetivos e como avaliei as três tarefas realizadas durante a minha prática na sala verde, analisando cada uma das tarefas utilizando, se pertinente, registos fotográficos, notas de campo e reflexões das intervenções.

***Tabela 7 – EPE – Tarefa 1: Os toques de balão***

<b><i>Tarefa 1:</i></b>		
<b>Os toques de balão</b>		
Data: 13/05/2019		
<u>Descrição</u>	<u>Objetivos</u>	<u>Avaliação</u>
<p>Esta tarefa ocorreu no pátio coberto e consistia numa tarefa individual utilizando o seu corpo e um balão.</p> <p>O jogo consistiu na exploração de balões onde as crianças primeiro iriam explorar o balão manuseando apenas este com as mãos. De modo a simplificar, demonstrei que elas podiam dar toques tanto com as duas mãos ou só com uma.</p> <p>Após a ambientação deste material propus um desafio às crianças que consistia em dar toques</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Colaborar de forma a interpretar e resolver o problema fornecido pela professora.</li><li>• Desenvolver a capacidade de raciocínio e resolução de problemas.</li></ul>	<p>Verificar se as crianças conseguem mobilizar um raciocínio com vista à tomada de decisão, à construção e uso de estratégias.</p>

<p>com o balão com a regra que não podiam utilizar as mãos.</p> <p>Após a introdução da regra, esperei que eles pensassem e realizassem como seria os toques que iriam descobrir sem utilizar as mãos.</p> <p>Passando o tempo de exploração, cada criança irá mostrar ao grupo como é que realizou o desafio proposto.</p> <p>Durante esta exploração estarei a observar os resultados obtidos, disponibilizando a minha ajuda caso seja necessário.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Controlar movimentos de perícia e manipulação como: lançar e receber o balão;</li> </ul>	<p>Observar se as crianças conseguem elaborar outros modos de dar toques com o balão sem ser com as mãos.</p>
---	---	---

A primeira tarefa foi desenvolvida utilizando como recurso do uso do corpo e um **Figura 34 – EPE – Tarefa 1: Jogo do "STOP" explorando os balões**

balão. Antes desta tarefa começar, as crianças exploraram os balões jogando o jogo do “STOP” onde os adultos da sala também participaram (figura 34). Após este jogo, as crianças estavam mais confortáveis com o espaço e material podendo seguir para a tarefa relacionada com a temática do relatório.



Quando referi a tarefa que consistia em dar toques com o balão podendo tocar este com todo o corpo exceto as mãos, as crianças quase automaticamente começaram a andar como mostra a figura 35.

**Figura 35 – EPE – Tarefa 1: Dar toques com os pés enquanto tem as mãos nas costas**



Notas de campo e reflexão - Dia 13 de maio de 2019:

(...)

Enquanto as crianças exploravam formas de dar toques com o balão sem ser com as mãos, eu ia observando as formas diferentes que eles iam pensando. Como é uma primeira atividade deste género não tenho nenhum termo de comparação, mas grande parte das crianças desta faixa etária realizavam os toques por base da imitação. No entanto, existe um grupo de crianças que pensava de uma forma, vinha mostrar e logo a seguir mostrava outra diferente de fazer, como o V.M. (4:01), a A.B. (3:11), o J.P. (4:03) e C.C. (3:09), que mostraram este tipo de pensamento.

(...)

As quatro crianças referidas em cima eram por norma as crianças mais interessadas e curiosas em todas as tarefas que realizei com eles na minha PES e como o grupo de crianças é maioritariamente crianças de 3 anos senti que na realização da tarefa muitas das crianças estavam perdidas recorrendo à imitação dos colegas.

Todavia, as crianças no decorrer da tarefa descobriram diversas formas diferentes e mesmo as crianças que tiveram mais dificuldades compreenderam depois de explorar um pouco como podiam resolver o problema proposto. Alguns dos toques descobertos foram dar toques com a cabeça, com o nariz, com a orelha, com o cotovelo, com o joelho, com a barriga e com os pés. Porém, a forma mais seleccionada foi a de dar toques com os pés ou cabeça, pois era a forma mais fácil de manipulação sem ser com as mãos.

Na figura 36 mostra um momento em que uma das crianças estava a dar toques com o cotovelo, mas a outra encontrava-se num impasse de como iria levantar o balão sem tocar com as mãos. De seguida, consegui observar que a resolução do problema encontrado foi de bater com o pé em cima do balão e este sucessivamente saltou, podendo assim continuar a dar toques com os pés.

***Figura 36 – EPE – Tarefa 1: Exemplos de toques das crianças***



Esta tarefa foi bem-sucedida, pois apesar das dificuldades iniciais de compreensão, as crianças produziram formas de dar os toques sem recorrer às suas mãos. Conseguindo assim, resolver o problema proposto e os objetivos que estavam definidos.

**Tabela 8 – EPE – Tarefa 2: Vamos ser abelhinhas?**

<b>Tarefa 2:</b>		
<b>Vamos ser abelhinhas?</b>		
Data: 20/05/2019		
<u>Descrição</u>	<u>Objetivos</u>	<u>Avaliação</u>
<p>Esta tarefa ocorreu no pátio exterior e consistia numa tarefa individual utilizando um percurso de equilíbrio e bolas de ténis.</p> <p>O jogo consistia nas “abelhas” que tinham de sair da sua colmeia e procurar o pólen para fazerem o mel.</p> <p>A partir da introdução ao jogo expliquei que tinham de realizar o percurso equilibrando-se sobre as linhas coladas no chão e saltarem com os pés juntos quando não tinha linha. Ao acabarem tinham de ir até à “flor” para apanhar o “pólen” que era uma bola de ténis e transportá-la para a “colmeia”. Contudo, o desafio proposto era que não podiam transportar a bola com as mãos.</p> <p>Cada criança realizava o percurso e quando apanhava a bola mostrava aos colegas qual tinha sido o transporte escolhido para o seu “pólen”.</p> <p>Durante esta exploração estarei a observar os resultados obtidos, disponibilizando a minha ajuda caso seja necessário.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Colaborar com o colega de forma a interpretar e resolver o problema fornecido pela professora.</li> <li>• Desenvolver a capacidade de raciocínio e resolução de problemas.</li> <li>• Controlar movimentos de perícia e manipulação como de equilíbrio, por exemplo: transportar a bola de ténis sem deixar cair e sem usar as mãos.</li> </ul>	<p>Verificar se as crianças conseguem mobilizar um raciocínio com vista à tomada de decisão, à construção e uso de estratégias.</p> <p>Observar se as crianças conseguem realizar o movimento de dar toques com o balão na mão;</p> <p>Observar se as crianças conseguem transportar a bola de ténis sem deixar cair nem usar as mãos.</p>

A segunda tarefa foi desenvolvida utilizando como recurso um percurso de deslocamento e equilíbrio e uma bola de ténis (figura 37).

***Figura 37 – EPE – O percurso do jogo “Vamos ser abelhinhas?”***



Esta tarefa estava relacionada com o trabalho de projeto de sala e tornei esta em um jogo, onde as crianças eram abelhas que tinham de realizar o percurso para chegar até às flores e transportar as bolas que eram o pólen até à colmeia. No entanto, ao transportar as bolas não podiam transportá-las com as mãos, mas podiam utilizar o resto do corpo.

No decorrer da tarefa, cada criança realizou o percurso pedido e quando voltava mostrava a forma que tinha resolvido o problema de transporte. No início observou-se que elas estavam confusas e mesmo depois da explicação notou-se que elas não estavam a orientar-se. Contudo, após a intervenção juntamente com uma das crianças, as restantes compreenderam e foram realizando alguns de formas diferentes e outros por o meio de imitação dos colegas.

Notas de campo e reflexão - Dia 20 de maio de 2019:

(...)

No decorrer do jogo, as crianças pensaram em formas de transporte diferentes, contudo mais de metade das crianças realizaram o transporte através do bolso do bibe, por base da imitação, sendo a L.G. (4:03) a primeira a realizar desta forma (figura 38).

**Figura 38 – EPE – Tarefa 2: Transporte mais utilizado pela criança**



O V.M. (4:01) pensou em colocar na boca, mas como a bola não cabia dentro dela pensou em transportar debaixo do queixo. Quando o J.P. (4:03) viu como o colega fez imitou transportando também desta forma.

A A.B. (3:11) pensou em transportar em cima da cabeça, mas quando colocou verificou que não ia funcionar e nisto ela demonstrou outro pensamento quase automático, utilizando os pés como forma de transportar.

A M.G. (3:10) mostrou o seu pensamento, mas com receio que não fosse possível pois requeria os braços. Contudo quando acenei com a cabeça que também era uma boa ideia de transporte debaixo do braço realizou-a sem dificuldades.

(...)

Com esta tarefa consegui concluir que as crianças desta faixa etária têm mais dificuldades em reconhecimento das possibilidades que o seu corpo tem, mostrando que o desenvolvimento motor delas necessita de maior atenção de ação.

Em geral, as crianças acharam a atividade bastante empolgante e divertida. No entanto, em relação à resolução do problema proposto, algumas crianças conseguiram ser bem-sucedidas, mas o recurso que mais ocorre é a imitação. Conseguimos observar que algumas crianças já tiveram maior capacidade a nível do pensamento em comparação com a primeira atividade realizada, mas ainda assim recorrem muito à imitação dos colegas.

Contudo, enquanto estavam sentadas, muitas das crianças começaram a elaborar com mais detalhe o seu pensamento, pois mesmo realizando da forma que todos estavam a fazer, mesmo sentadas elas estavam a pensar em formas diferentes de transportar e isso mostra um desenvolvimento na sua forma de pensar em comparação da semana anterior.

**Tabela 9 – EPE – Tarefa 3: “Vamos ser os animais do nosso jardim?”**

<b>Tarefa 3:</b>		
<b>Vamos ser os animais do nosso jardim?</b>		
Data: 27/05/2019		
<u>Descrição</u>	<u>Objetivos</u>	<u>Avaliação</u>
<p>Esta tarefa ocorreu no pátio exterior e consistia numa tarefa individual utilizando o transporte de <i>rings</i> de borracha.</p> <p>O jogo estava relacionado com o trabalho de projeto e consistia em nos animais do nosso jardim precisavam de comida e as crianças precisavam de transportar o “alimento”, ou seja, os <i>rings</i> de formas diferentes e sem utilizar as mãos.</p> <p>As crianças durante o transporte iam observando os seus colegas e tentando descobrir no seu lugar formas diferentes de transporte para fazerem na vez deles.</p> <p>Durante esta exploração estarei a observar os resultados obtidos, disponibilizando a minha ajuda caso seja necessário.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Colaborar com o colega de forma a interpretar e resolver o problema fornecido pela professora.</li> <li>• Desenvolver a capacidade de raciocínio e resolução de problemas.</li> <li>• Controlar movimentos de perícia e manipulação como a utilização do <i>ring</i> de borracha e o seu transporte;</li> <li>•</li> </ul>	<p>Verificar se as crianças conseguem mobilizar um raciocínio com vista à tomada de decisão, à construção e uso de estratégias.</p> <p>Observar se as crianças conseguem realizar manusear o material e transportá-lo de diversas formas;</p> <p>Observar se as crianças conseguem elaborar outros modos de transportar o <i>ring</i> sem ser com as mãos.</p>

A terceira e última tarefa foi desenvolvida utilizando como recurso o seu corpo e um *ring* de borracha, sendo realizada por 20 crianças. Esta tarefa também estava relacionada com o nosso projeto de sala, tornando num jogo dos animais do jardim, onde as crianças tinham de transportar a “comida” para os nossos animais.

Nota de campo/reflexão – Dia 27 de maio de 2019:

Inicialmente, as crianças só conseguiram pensar em transportar em cima da cabeça sendo esta posição de transporte selecionada por mais de metade das crianças (figura 39).

**Figura 39 – EPE – Tarefa 3: Forma mais comum de transporte do ring**



Contudo, com o decorrer da atividade algumas crianças demonstraram outras formas sendo estas com o ring:

- No meio das pernas (C.C. (3:09)) que concluiu que podia transportar desta forma, mas quando andava reparou que não conseguia equilibrar o suficiente para que esta não caísse (figura 40);

**Figura 40 – EPE – Tarefa 3: Transportar no meio das pernas**



- Debaixo do braço (M.J. (4:05)) onde transportou sem dificuldade de deslocamento nem equilíbrio;
- No pulso (F.S. (3:10)) que depois de fazer com o ring na cabeça descobriu que também dava para transportar desta forma;

- Debaixo do queixo (J.P. (4:3), A.S. (4:00) e S.F. (4:2)) sendo outra forma sem utilizar as mãos (figura 41);

**Figura 41 – EPE – Tarefa 3: Transportar debaixo do queixo**



- Na boca (V.M. (4:01)) sendo a única criança que pensou assim (figura 42);

**Figura 42 – EPE – Tarefa 3: Transporte com a boca**



- No tornozelo (V.M. (4:01)) que concluiu depois de ter feito a anterior que podia também transportar desta forma (figura 43);

**Figura 43 – EPE – Tarefa 3: Transporte com o tornozelo**



- No bolso do bibe (A.B. (3:11)) que descobriu que também conseguia transportar sem dificuldade.

(...)

Nesta nota de campo observa-se que após a tarefa da semana anterior em que, inicialmente, muitas das crianças tiveram dificuldades foi possível concluir que este tipo de tarefa as ajudar a desenvolver a competência de resolução de problemas. Contudo, concluí que as crianças nesta faixa etária têm mais dificuldades e recorrem à imitação em comparação com as crianças do 1.º CEB, sendo isto um fator normal no desenvolvimento da criança.

### 3.6. Discussão global dos resultados obtidos

No ponto anterior foram apresentadas e descritas as tarefas realizadas tanto em 1.º CEB como em EPE, concluindo assim que numa análise geral, todos os objetivos delineados para a temática deste relatório foram atingidos.

Em relação às tarefas realização no 1.º CEB, as crianças eram bastante estimuladas e curiosas nas atividades de Educação Física, sendo possível observar que elas gostavam bastante destes momentos apesar destes ocorrerem na tarde de sexta-feira. Quando introduzi tarefas com foco no EED, as crianças estavam um pouco confusas pois estão habituadas a interações que estão modeladas a partir da imitação e da repetição, sendo estas interações como Barreiro (2016) refere aspetos fundamentais nos primeiros anos das crianças.

No entanto, o objetivo deste tipo de tarefas com o foco no EED é de que as crianças com o tempo e a prática se habituem a procurar respostas diferentes para os desafios que surgem. Assim, a criança conseguirá produzir mais respostas e com maior qualidade (Mosston & Ashworth, 2008).

Em síntese, as crianças em 1.º CEB estavam sempre dispostas a experimentar novas tarefas e com o passar das sessões foi observado evolução em relação à quantidade e à qualidade das respostas como é referido em cima.

Em relação às tarefas realizadas em EPE, apesar de observar que elas gostavam de atividade lúdico-motoras, senti que as crianças ficavam um pouco perdidas no que era pedido recorrendo muito à imitação. Por isso, no decorrer das tarefas e na elaboração destas fui sempre adaptando, de acordo com as necessidades e interesses das crianças. Cardona et al. (2021) refere que as tarefas influenciam o desenvolvimento do processo quando a criança realiza uma atividade que tem um sentido e uma intenção para ela, notando que as suas propostas são ouvidas e tidas em conta. Por isso, compreende-se que o envolvimento delas nas tarefas e na elaboração das mesmas potencia o seu desenvolvimento e aprendizagens.

No entanto, todas as tarefas propostas em ambas as valências foram bem-sucedidas e em suma, é possível compreender quanto menor for a faixa etária mais a criança irá recorrer à imitação. Silveira e Cunha (2014, p.45-46) referem que Jacques-Philippe Leyens destaca que nas principais funções da imitação dependem do contexto, sendo que “a imitação pode acelerar a aprendizagem” principalmente quando as crianças não são tão espontâneas em obter respostas ou que “a imitação pode também desempenhar um papel de desinibição” ajudando-as a sentir mais confortáveis para tentar descobrir outras alternativas de respostas.

Deste modo podemos compreender que a imitação é um recurso normal e que a partir da repetição das ações que vê a criança e essa ação lhe traz prazer, a tarefa torna-se “em jogo e solta a imaginação, a criatividade, a concentração e a atenção” (Dias, 2005, p. 124).

Tendo em conta que o relatório em questão tem como objetivo responder à questão inicial “Como poderemos, a partir da Educação Física, promover atividades lúdico-motoras que, de uma forma intencional e explícita, desenvolvam o raciocínio e a capacidade de resolução de problemas?”, na elaboração das tarefas realizadas no decorrer da PES fui sempre procurando obter ou aproximar-me de uma resposta.

Deste modo, na planificação das tarefas tive sempre em visão a concretização de observar com a Educação Física era importante no desenvolvimento da competência raciocínio e resolução de problemas e como podia promover a resolução de problemas em tarefas lúdico-motoras significativas para as crianças com o foco no EED. Por vezes era complicado gerir esta visão, pois apesar de alcançar tarefas que fossem significativas para elas nem sempre correspondiam a tarefas que iriam desenvolver a competência que desejava investigar. Nestes momentos, o auxílio da orientadora foi uma mais-valia que me ajudou a ver pequenos elementos de ligação que não estavam na minha visão.

Com o decorrer das tarefas fui obtendo como resposta das crianças que a Educação Física promovia a competência desejada e que com a prática do EED, as crianças durante atividades de Educação Física já tentavam arranjar novas respostas e formas para o que lhes era pedido. Isto mostrava que a competência “raciocínio e resolução de problemas” estava presente neles e que a começaram a utilizar de um modo espontâneo.

Concluindo assim, que a resposta à questão central deste relatório é sim, que através de atividades lúdico-motoras na Educação Física desenvolvemos o raciocínio e a resolução de problemas. Contudo, era necessário mais tempo e aplicação de tarefas para verificar esta evolução e o impacto que tinham nesta competência.

## Capítulo 4 – Considerações finais

Neste capítulo reflito o terminar de mais uma etapa do meu percurso acadêmico. Na concretização deste relatório devo dizer que sinto um misto de emoções, senti desde felicidade por alcançar este objetivo final do meu percurso, mas também saudade por todas as pessoas e memórias que tenho destes anos que passei. Realizei que apesar das dificuldades neste percurso, este é o percurso que quero seguir e que a experiência que levo para o meu futuro profissional é rica e diversificada, onde adquiri diversos conhecimentos e estratégias para a vida. Sei que terei mais dificuldades e conquistas daqui em diante, mas estas vivências ajudaram-me a crescer e a tornar-me melhor pessoa e melhor educadora e professora de 1.º CEB.

Considero que este Relatório resume um pouco das minhas vivências durante as minhas Práticas de Ensino Supervisionadas em ambos os contextos me ajudaram a compreender como funciona de modo geral uma instituição e como é gerir uma sala e um grupo de crianças tão diversificado. Tendo de aprender a gerir a individualidade deles e respeitar que todos eles têm o seu tempo, demonstrando que todos nós somos diferentes e isso é normal.

Importa referir que no decorrer das minhas práticas, apesar de mostrarem todas as minhas inseguranças, também me ajudaram a conhecer-me melhor. As crianças foram as maiores impulsionadoras, mas também todos os profissionais de educação e todas as pessoas que me acompanharam neste percurso académico fizeram-me refletir se desejo ser uma educadora e professora do 1.º ciclo. Tendo como resposta que sim, apesar de ser uma profissão desafiante e de enorme responsabilidade, os momentos em que se observa o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças é tão gratificante que compensa os momentos de nervosismo e insegurança que se tem no percurso.

A investigação-ação realizada permitiu levantar um problema e a tentar compreendê-lo, sendo esta aprendizagem para a vida, pois no futuro irei encontrar mais desafios e questões por responder e a partir desta investigação tenho os instrumentos necessários para alcançar o que desejo saber.

Em relação à temática desta investigação concluí que como era um tema que nunca tinha abordado nem tido contato, inicialmente foi complicado gerir como iria elaborar a temática em questão. No entanto, a orientadora e as crianças ajudaram-me neste desafio e no fim foi possível alcançar o desejado.

Como abordei no ponto anterior, na investigação-ação concluí que a educação física é muito importante no desenvolvimento da criança e não só devido ao desenvolvimento motor e à luta contra o sedentarismo, mas sim, devido ao desenvolvimento de competências como o raciocínio e a resolução de problemas que necessitam também de ser estimuladas. Mosston e Ashworth (2008) referem que no Estilo de Ensino Divergente não pode ser a procura de apenas uma resposta correta, sendo algo importante para o desenvolvimento do pensamento crítico e também criativo. Nestas competências também aborda a importância de as crianças observarem e discutirem ideias mostrando e aprendendo com outros pontos de vista. Atualmente, as crianças cada vez mais têm tudo facilitado não havendo estímulos que promovam desenvolvimento ao nível motor, cognitivo e social, levando a diversos problemas a longo prazo.

Martins et al. (2017) refere que os jovens quando saem da escola deverão ter como capacidade de analisar e questionar criticamente o que está ao seu redor, selecionando e avaliando as informações que recebe. Contudo, se as competências não forem estimuladas os jovens não serão capazes de pensar criticamente, nem serem criativos na resolução de problemas do quotidiano. Portanto, é importante que as diversas competências sejam estimuladas como um todo.

Gallahue (1996, p.78) refere que a aprendizagem é um processo que culmina na mudança constante do comportamento, surgindo em resultado da experiência ou prática. Desta forma, a investigação realizada concorda com o autor e que com promoção da competência “Raciocínio e Resolução de problemas” irá resultar em aprendizagens, podendo causar mudanças no comportamento da pessoa.

Em conclusão como futuros profissionais de educação, temos de compreender a importância para a criança de lhe dar oportunidade de “explorar, experienciar, refletir, analisar e comunicar” de modo a promover um processo que permita à criança “aprender a conhecer e aprender a pensar” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.35) e esta investigação foi apenas o ponto de partida para a minha formação e para a minha futura profissão, tendo de agradecer a todas as pessoas que fizeram parte e enriqueceram o meu caminho até aqui.

## Referências Bibliográficas

- Agrupamento de Escolas N.º 4 de Évora. (2014-2017). *Projeto Educativo Agrupamento de Escolas N.º 4 de Évora*. Évora.
- Agrupamento de Escolas N.º 4 de Évora. (2015, abril, 27). *Escola Básica Galopim de Carvalho*. Obtido de <http://ag4evora.edu.pt/site2018/index.php/agrupamento/escolas-do-agrupamento/item/39-escola-basica-galopim-de-carvalho.html>
- Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* Formação Profissional de Professores no Ensino Superior. Aveiro: INAFOP.
- Assembleia Geral das Nações Unidas. (1959, novembro, 20). *Declaração dos Direitos da Criança, XIV(1386)*. Obtido de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs\\_referencia/declaracao\\_universal\\_direitos\\_crianca.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf)
- Atividades do Pastoral*. (s.d.). Obtido de Salesianos de Évora: <http://www.evora.salesianos.pt/pastoral/atividades-da-pastoral>
- Auditório*. (s.d.). Obtido de Salesianos de Évora : <http://www.evora.salesianos.pt/escola/instalacoes/auditorio>
- Barreiro, J. (2016). *Desenvolvimento Motor e Aprendizagem*. Plano Nacional de Formadores de Treinadores - Manual de Formação - Grau I. Instituto Português do Desporto e Juventude, I. P.
- Bidzan-Bluma, I., & Lipowska, M. (2018, abril, 18). *Physical Activity and Cognitive Functioning of Children: A Systematic Review*. International Journal of Environmental Research and Public Health. MDPI. Obtido de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5923842/>
- Bramão, B., Gonçalves, D., & Medeiros, P. (2006). *Rotinas na Aprendizagem*. ESE de Paula Frassinetti. Obtido de [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/894/2/Cad4\\_RotinasBramao.pdf](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/894/2/Cad4_RotinasBramao.pdf)
- Bruner, J. (1996). *Pedagogia Cultural*. Em *A Cultura da Educação* (pp. 71-95). Lisboa: Edições 70.
- Cardona, M. J., Silva, I. L., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). Obtido de <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/plnearavaliar.pdf>

- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. Psicologia, Educação e Cultura, XIII(2), 355 - 379. Obtido de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148>
- Cruz, A., Ventura, C., Rocha, M., Peres, N., & Sousa, T. (2015). *Assim aprendemos juntos*(N.º 3), 6.ª Série, 35-52. Escola Moderna.
- Decreto-Lei n.º 240/2001 (2001, agosto, 30). *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A, 5569 - 5572. Portugal: Ministério de Educação. Obtido de <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>
- Decreto-Lei n.º 241/2001 (2001, agosto, 30). *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A, 5572 - 5575. Portugal: Ministério da Educação. Obtido de <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>
- Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018, julho, 6). Diário da República, 1.ª série — N.º 129, 2928-2943. Portugal. Obtido de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl\\_55\\_2018\\_afc.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl_55_2018_afc.pdf)
- Dewey, J. (1897, janeiro). *My Pedagogic Creed*, 54, 77-80. School Journal. Obtido de <http://dewey.pragmatism.org/creed.htm>
- Dias. (2005). *O Lúdico, Educação & Comunicação*. N.º 8, 121-133. Obtido de [https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/301/1/n8\\_art8.pdf](https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/301/1/n8_art8.pdf)
- Folque, M. A. (1999). *A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar*. (N.º 5), 5.ª Série, 5-12. Escola Moderna.
- Formosinho, J. (2013). *Prefácio*. Em J. F. Júlia Oliveira-Formosinho, Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação (Educação de Infância ed., pp. 10-24). Porto Editora.
- Gallahue, D. L. (1996). *Developmental Physical Education for Today's Children*. Indiana University and The National Institute for Fitness and Sport: Brown & Benchmark Publishers.
- Goldberger, M. (2008). *Forewords*. Em M. Mosston, & S. Ashworth, Teaching Physical Education (pp. 9-11). Pearson Education.
- Guedes, M. (2011). *Trabalho em Projetos no Pré-Escolar*. n.º 40, 5.ª série. 5-12. Revista Escola Moderna.

- Guimarães, F. (2009). *A importância de ser professor no 1.º Ciclo: conhecimento escolar e manuais escolares*. II Jornadas de Educação. Fafe: A.C.R. Fornelos.
- Lei n.º 46/86. (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*, Diário da República n.º 237/1986, Série I. Obtido de <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>
- Lei n.º 5/97 (1997, fevereiro, 10). *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar*, Diário da República - I Série A - N.º 34, 670-673. Portugal: Assembleia da República. Obtido de <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/5-1997-561219>
- Manual de Gestão e Qualidade. (2018, junho, 26). *Colégio Salesianos*. Évora. Obtido em 11 de junho de 2019, de <http://www.evora.salesianos.pt/escola/manual-de-gest%C3%A3o-de-qualidade>
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrilho, J., Silva, L., . . . Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). Obtido de [http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)
- Mesquita-Pires, C. (2010). *A Investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente*. EDUSER: revista de educação, 2, 66-83. Obtido de <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/23>
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education: First Online Edition*. Pearson Education.
- Neto, C. (1994). *Jogo na criança & Desenvolvimento Psicomotor*. Faculdade de Motricidade Humana - Universidade Técnica de Lisboa.
- Neto, C. (1995). *Motricidade Infantil: A intervenção pedagógica*. Em *Motricidade e Jogo na Infância* (pp. 58-73). SP: Editora Sprint.
- Niza, S. (2013). *O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa*. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação (pp. 141-160). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *A Perspetiva Educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação*. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação (pp. 25-60). Porto Editora.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança* (8.ª ed.). Portugal: McGraw Hill de Portugal, Lda.

- Pavilhão Dom Bosco.* (s.d.). Obtido de Salesianos de Évora:  
<http://www.evora.salesianos.pt/escola/instalacoes/pavilhao-dom-bosco>
- Pereira, & Neto. (1997). *A infância e as práticas lúdicas - Estudo das actividades de tempos livres nas crianças dos 3 aos 10 anos.* Em M. Pinto, & M. J. Sarmiento, *As Crianças Contextos e Identidades* (pp. 219-264). Braga: Universidade do Minho.
- Pomar, C., Bezelga, I., & Lopes, M. J. (2018). A Formação de Educador@s e Professor@s: olhares a partir da UniverCidade de Évora. *Jogo e Expressão: Que sentidos e desafios na formação*, 1.<sup>a</sup> Edição, 18-28. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.
- Ponte, J. P. (2002). Reflectir e investigar sobre a prática profissional. *Investigar a nossa própria prática*, 5-28. Lisboa: APM. Obtido de [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5550406/mod\\_resource/content/1/Investigar\\_a\\_pr%C3%A1tica.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5550406/mod_resource/content/1/Investigar_a_pr%C3%A1tica.pdf)
- Projeto Educativo.* (2018-2019). Obtido de Documentos - Pastoral Salesianos de Évora:  
<http://www.evora.salesianos.pt/docs/default-source/default-document-library/projeto-educativo-pastoral-salesianos-de-%C3%A9vora.pdf?sfvrsn=0>
- Salesianos de Évora. (s.d. – a). *Apresentação.* Obtido de Salesianos de Évora:  
<http://www.evora.salesianos.pt/escola/identidade>
- Salesianos de Évora. (s.d. – b). *Quem somos?* Obtido de Salesianos de Évora:  
<http://www.evora.salesianos.pt/salesianos/quem-somos>
- Serralha, F. (2009, julho, 9). *Caracterização do Movimento da Escola Moderna(N.º 35), 5.<sup>a</sup> Série*, 5-50. Escola Moderna.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.* Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). Obtido de <http://www.dge.mec.pt/ocepe/>
- Silveira, & Cunha. (2014). *O jogo e a infância: entre o mundo pensado e o mundo vivido.* De Facto Editores. Obtido de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/33188>
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem.* Lisboa: Universidade Aberta.
- UNESCO. (1998). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (Jomtien, 1990).* Obtido de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por)
- UNESCO. (2016). Repensar a Educação - Rumo a um bem comum mundial? *O papel de educadores na sociedade de conhecimento*, 58-60. Brasília: UNESCO Brasil. Obtido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244670>

- UNICEF. (1990, setembro, 20). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos, Revista 2019*. Comité Português para a UNICEF / Edição revista 2019. Obtido de [https://www.unicef.pt/media/2766/unicef\\_convenc-a-o\\_dos\\_direitos\\_da\\_crianca.pdf](https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf)
- Zeng, N., Ayyub, M., Sun, H., Wen, X., Xiang, P., & Gao, Z. (2017, dezembro, 13). *Effects of Physical Activity on Motor Skills and Cognitive Development in Early Childhood: A Systematic Review*. Hindawi.