

DOSSIÊ TEMÁTICO

Formação e Prática Pedagógica

DOI: <https://doi.org/10.22481/praxis.v14i30.4368>**JOGO PEDAGÓGICO E EXPRESSÃO PLÁSTICA NA MOTIVAÇÃO DAS APRENDIZAGENS ESCOLARES – CONTRIBUTOS DO PROJETO CURRICULAR INTEGRADO**

PEDAGOGICAL GAME AND PLASTIC EXPRESSION IN THE MOTIVATION OF SCHOOL LEARNING - CONTRIBUTIONS OF THE INTEGRATED CURRICULAR PROJECT

JUEGO PEDAGÓGICO Y EXPRESIÓN PLÁSTICA EN LA MOTIVACIÓN DE LOS APRENDIZAJES ESCOLARES - CONTRIBUCIONES DEL PROYECTO CURRICULAR INTEGRADO

Carlos Manuel Ribeiro da Silva

Universidade do Minho – Portugal

Joana Martins Abreu

Universidade do Minho – Portugal

Resumo: A escola contemporânea depara-se com a necessidade de estabelecer estratégias pedagógicas e métodos de ensino e aprendizagem que contribuam para o desenvolvimento harmonioso da criança e do seu sucesso escolar. Este panorama requer dos professores uma reflexão das práticas educativas, privilegiando modelos pedagógicos diferenciadores que respeitem a individualidade do aluno, contribuindo para o enriquecimento do contexto educativo e motivação dos alunos para a aprendizagem. Algumas estratégias pedagógicas diferenciadoras, corroboradas por investigadores da área, permeiam o desenvolvimento de atividades lúdico-pedagógicas e recreativas, desenvolvidas sob a forma de jogos pedagógicos e de atividades de expressão plástica, que aliadas aos conteúdos programáticos, motivam e mobilizam os alunos para o desenvolvimento de aprendizagens significativas, pela sua vertente prática e lúdica. O trabalho tem como objetivo analisar as potencialidades dos jogos lúdico-pedagógicos e da expressão plástica na motivação das aprendizagens escolares numa turma do 2.º ano de escolaridade, do 1.º Ciclo. A partir de uma metodologia de investigação-ação de natureza qualitativa, os resultados do estudo sugerem que os jogos lúdico-pedagógicos e a expressão plástica constituem-se como fatores de potenciação da motivação e do trabalho cooperativo, permitindo despoletar uma predisposição do grupo-turma para a realização de novas aprendizagens. Concluimos com uma reflexão que estabelece um vínculo significativo entre educação e ciência e de como esta relação deve influenciar os pressupostos da formação de professores, nomeadamente os que são subjacentes ao constructo de projeto curricular integrado na concretização das experiências de aprendizagem escolar e de formação de professores.

Palavras-chave: Jogos Lúdico-Pedagógicos e Expressão Plástica. Motivação e Aprendizagem. Formação de Professores e Projeto Curricular Integrado.

Abstract: Contemporary school faces the need to find new pedagogical strategies and teaching methods that contribute to the harmonious development of child and his school success. This requires teachers to reflect on its educational and pedagogical practices, focusing on differentiating

pedagogical models that respect the individuality of the student, thus contributing to the enrichment of the learning environment and motivation for the learning process. Some of these differential teaching strategies, supported by researchers in this area, permeates the development of ludic educational and recreational activities, built in the form of educational games and plastic expression activities, which, when combined with the programmatic contents, motivate and mobilize students to the development of meaningful learning due to its practical and playful aspects. This study aims to analyse the potential of recreational and educational games and artistic expression on the motivation of school learning in a 2nd year class of the 1st cycle of basic education. Based on a research-action methodology of a qualitative nature, the results of this study suggest that recreational and educational games, as well as artistic expression, constitute potentiating factors of motivation and cooperative work, triggering a greater predisposition of the class group for the realization of new learnings. We conclude with a reflection that establishes a significant link between education and science and how this relationship should influence the presuppositions of teacher education, namely those that underlie the construct of integrated curricular project in the development of the experiences of school learning and initial teacher training.

Keywords: Playful Pedagogical Games and Artistic Expression; Motivation and Learning; Teacher Training and Integrated Curricular Project.

Resumen: La escuela contemporánea enfrenta la necesidad de establecer estrategias pedagógicas y métodos de enseñanza y aprendizaje que contribuyan al desarrollo armonioso del niño y su éxito escolar. Este panorama requiere de los profesores una reflexión de las prácticas educativas, privilegiando modelos pedagógicos diferenciadores que respeten la individualidad del alumno, contribuyendo al enriquecimiento del contexto educativo y motivación de los alumnos para el aprendizaje. Algunas estrategias pedagógicas diferenciadoras, corroboradas por investigadores del área, permean el desarrollo de actividades lúdico-pedagógicas y recreativas, desarrolladas en forma de juegos pedagógicos y de actividades de expresión plástica, que aliadas a los contenidos programáticos, motivan y movilizan a los alumnos para el desarrollo de aprendizajes significativos, por su vertiente práctica y lúdica. El trabajo tiene como objetivo analizar las potencialidades de los juegos lúdico-pedagógicos y de la expresión plástica en la motivación de los aprendizajes escolares en una clase del 2.º año de primaria. Partiendo de una metodología de investigación-acción de naturaleza cualitativa, los resultados del estudio sugieren que los juegos lúdico-pedagógicos y la expresión plástica se constituyen como factores de potenciación de la motivación y del trabajo cooperativo, permitiendo desencadenar una predisposición del grupo-clase para la realización de nuevos aprendizajes. Concluimos con una reflexión que establece un vínculo significativo entre educación y ciencia y cómo esta relación debe influir en los presupuestos de la formación de profesores, en particular los que subyacen al constructo de proyecto curricular integrado en el desarrollo de las experiencias de aprendizaje escolar y de formación de profesores.

Palabras-clave: Juegos Lúdico-Pedagógicos y Expresión Plástica. Motivación y Aprendizaje. Formación de Profesores y Proyecto Curricular Integrado.

1. Introdução

A investigação aqui relatada surge no âmbito da unidade curricular de “Prática de Ensino Supervisionada” (PES), integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do

1.º Ciclo do Ensino Básico, do Instituto de Educação da Universidade do Minho¹. Este texto constitui-se como uma síntese reflexiva dos resultados do plano de intervenção pedagógica, que pretendia dar resposta à questão: como é que os Jogos Pedagógicos e a Expressão Plástica influenciam a aprendizagem e a motivação dos alunos? A seleção desta temática resultou do período de observação inicial, integrada na estrutura da própria unidade curricular. Como refere Deshaies (1992, p. 295), a observação “constitui a espinha dorsal dos trabalhos de pesquisa”.

Atendendo a esta premissa, a observação, direta e não participante, com a duração de três semanas, permitiu identificar que a maioria dos alunos evidenciava uma desmotivação considerável para a realização das diferentes atividades propostas. Fruto dos múltiplos contributos desta observação, foi possível verificar que a maioria dos alunos apresentava mudanças de comportamentos e atitudes favoráveis quando confrontadas com recursos e materiais que evidenciavam um acentuado caráter pedagógico de pendor lúdico e plástico.

Com base nestes fatores, constitui-se como objetivo extensível a todo o trabalho desenvolvido no âmbito da PES, e em particular no decorrer do processo de investigação, o alargamento de novos horizontes aos alunos, motivando-os para a construção informada e estruturada de novas aprendizagens.

Mediante tal e atendendo à natureza investigativa e formativa das intervenções didático-pedagógicas, foi utilizada como metodologia a investigação-ação colaborativa. De acordo com Lopes (2011, p. 117) esta metodologia descreve “processos de investigação de que deveriam resultar – de forma simultânea – avanços teóricos e mudanças sociais”. Concernente à educação, a metodologia de investigação-ação visa essencialmente proporcionar ao professor “ferramentas capazes de desenvolver estratégias e métodos próprios adaptados à realidade educativa e social da sua turma, respeitando a heterogeneidade e os diferentes ritmos de aprendizagem, permitindo ao aluno o alargamento dos seus conhecimentos em múltiplas áreas do saber” (ABREU, 2014, p. 6).

Por outro lado, como salienta Sanches (2005, p. 140), “uma metodologia centrada na investigação-ação permite-nos operacionalizar uma diferenciação curricular e pedagógica inclusiva ao invés de uma diferenciação que retoma e reforça a uniformidade, a exclusão”.

¹ Pode-se consultar o relatório final deste trabalho intitulado “O Jogo Pedagógico e a Expressão Plástica para a Motivação nas aprendizagens escolares – contributos de um Projeto Curricular Integrado”, no seguinte URL – <http://hdl.handle.net/1822/43277>.

2. Contexto de intervenção

Partimos do pressuposto que

[...] o professor deve proceder à localização geográfica e ambiental da escola. Deve averiguar qual o sistema sociocultural, económico e familiar onde a comunidade educativa está inserida. Através desta análise será possível dinamizar as relações entre a escola e a comunidade e, por outro lado, fazer um levantamento dos recursos existentes na comunidade escolar, por forma a rentabilizá-los. (GOMES, 1994, p. 26)

A PES, enquanto unidade curricular obrigatória do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico pressupõe que os estudantes, após a aprendizagem teórica, possam transferir e aplicar num contexto real, os conhecimentos que foram adquirindo e desenvolvendo ao longo da sua formação.

Assim, consideramos que um projeto de intervenção deve ser construído tendo por base o meio ambiente onde a instituição se insere. Esta ação permite rentabilizar os recursos humanos e materiais, bem como o reconhecimento dos saberes e interesses dos alunos de forma a “ampliar e diversificar, despertando novos interesses e fomentando a curiosidade e o desejo de aprender ao longo da vida” (ME/DEB, 1997, citado por MENDONÇA, 2002, p. 47).

Este tópico apresenta uma breve caracterização do Agrupamento de Escolas, da instituição onde decorreu e foi desenvolvida a PES, bem como da própria turma onde se procedeu à intervenção pedagógica. Com o objetivo de realizar uma caracterização detalhada, foram utilizados como elementos de suporte os documentos oficiais da instituição, as observações diárias e as interações observadas com todos os intervenientes no processo.

O estudo destes dados permitiu encontrar elementos e fatores significativos para a estruturação e planificação da prática de intervenção pedagógica, ajudando a adaptar opções metodológicas e sugestões de atividades que foram de encontro às necessidades, interesses e características dos alunos da turma.

O Agrupamento de Escolas em causa situa-se no centro da cidade de Braga, uma cidade minhota (região do Minho, no norte de Portugal) com um enorme e importante legado histórico, considerada por muitos como uma das cidades cristãs mais antigas do mundo. Fundada no tempo dos Romanos, como Bracara Augusta, esta cidade conta com mais de 2000 anos de história.

Acerca de Braga e da sua magnificência o Projeto Educativo do Agrupamento (2009-2013, pp. 2-3) refere que esta cidade está “repleta de cultura e tradições, onde a História e a Religião vivem lado a lado com a indústria tecnológica”. Esta cidade inspirou personalidades de renome nacional e internacional, como o próprio patrono do Agrupamento, André Soares, D. Diogo de Sousa, Camilo Castelo Branco, Alberto Sampaio, entre outros.

Relativamente à sua localização, Braga fica situada no Norte de Portugal, mais propriamente no Vale do Cávado, possuindo um total que ronda os 175 000 habitantes no seu concelho². Neste Agrupamento existem cinco estabelecimentos de ensino com as valências de Escola Básica e Jardim-de-Infância e de 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico. Neste sentido, este é um agrupamento vertical, uma vez que articula estabelecimentos de Educação Pré-escolar e diferentes Ciclos do Ensino Básico.

A população-alvo do projeto de intervenção pedagógica são os alunos do segundo ano de escolaridade. No que concerne à turma e às suas características, e antes de apresentar uma breve caracterização da mesma, julgamos importante referir a perspetiva teórica de Nabuco (2000, p. 20), a qual salienta que a observação ajuda o professor a compreender o desenvolvimento das crianças nos seus múltiplos aspetos e a avaliar o seu progresso ao longo do tempo, a aperceber-se da forma como cada criança realiza as atividades, como interage com o prazer, com os adultos e com o jogo. Sem uma observação/avaliação cuidadosa e atenta, o professor não sabe como interagir com a criança. E sem uma interação consistente não pode a criança progredir.

Como refere Nabuco (2000, p. 20) e aplicando esta perspetiva à observação, um futuro professor deve procurar conhecer cabalmente a sua turma, utilizando-a como complemento a outros métodos, a qual permite recolher informações cruciais acerca dos alunos que a constituem. Esta observação é por isso fundamental e inequívoca para conhecer individualmente os alunos, o relacionamento interpessoal que estabelecem entre si, as suas rotinas, os seus comportamentos, entre outros aspetos dignos de reflexão.

Resultado desta observação amiúde e transversal a todo o processo interventivo, ressalta-se o seguinte: o grupo que frequenta a turma do 2.º ano é composto por 19 alunos, 8 meninas e 11 meninos, com idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos. A turma apresenta uma considerável heterogeneidade em termos de nacionalidades, para além da portuguesa, e inclui também uma representação significativa de crianças de etnia cigana. Sobressai, assim, uma certa diversidade cultural presente na turma, na qual se contabiliza crianças provenientes

² O Concelho é uma divisão geográfica, administrativa e política do território que agrega, em torno de uma cidade, um conjunto variável de freguesias, a unidade básica da divisão do território em Portugal.

de nacionalidades como a romena, brasileira e ucraniana, para além da dita comunidade de crianças de etnia cigana.

Este cenário funciona como uma mais-valia, pois acredita-se que esta realidade promove o desenvolvimento dos alunos, a aceitação da diversidade, possibilitando-lhes estabelecer interações com outras crianças que possuem saberes e culturas diversificadas, abrindo-se naturalmente um leque de oportunidades. De facto, Joaquinet (citado por RIBEIRO, 2006) refere que a existência de grupos heterogêneos, em termos de proveniências geográficas e étnicas, para além de ritmos de aprendizagem diferenciados, pode propiciar o confronto de ideias, perspectivas e formas múltiplas de resolução de problemas, que estimulam o desenvolvimento cognitivo e atitudinal, a aprendizagem, e a criatividade dentro dessa diversidade de modos de estar, ser e saber.

É notório, por outro lado, uma certa incapacidade que alguns alunos têm em estabelecer relações sociais baseadas na interajuda, respeito e cooperação. É por isso que a escola, para além do ensino dos conteúdos curriculares, e do desenvolvimento de uma dimensão mais cognitiva, tem também um papel importante relativo a outras componentes da formação do indivíduo, nomeadamente, no que diz respeito a dimensões como a social, cultural, académica, psicomotora, afetiva e pessoal. Desta forma, a escola constitui-se como um espaço privilegiado para o desenvolvimento social dos alunos, que inclui a convivência e a socialização, a educação para a cidadania e, ainda, a oportunidade de aprender a trabalhar em grupo. Segundo Bessa e Fontaine (2002, p. 47), citando ideias de Dewey, a escola, enquanto espaço de aprendizagem e formação, “tem a responsabilidade de valorizar os aspetos sociais da aprendizagem, nomeadamente a aprendizagem para uma vivência democrática e pelo exercício da cidadania”.

Verifica-se, ainda, nesta turma, diferenças ao nível dos ritmos de aprendizagem e de trabalho. No que concerne aos interesses dos alunos, estes evidenciam-se na área da expressão plástica e em atividades acompanhadas pela utilização de recursos/materiais didáticos. Quando confrontados com este tipo de material, nota-se nos alunos uma mudança ao nível do comportamento, não apenas no que concerne às questões do saber estar, mas, também, ao nível da motivação, espírito de interajuda e cooperação.

Em relação ao quadro socioeconómico das famílias, estas pertencem, na sua maioria, ao nível médio-baixo, existindo várias famílias em situação de carência económica, muitas vezes motivada pelo desemprego. A análise atenta às fichas individuais de cada aluno permite aferir

que a maior parte dos encarregados de educação³ do sexo masculino são operários e artífices, desempregados, distribuindo-se depois em menor número por diferentes quadros superiores.

No que concerne aos encarregados de educação do sexo feminino, estes distribuem-se por cargos de administrativos e similares, serviços e vendedores. Assim, como acontece com os encarregados de educação do sexo masculino, existem muitas situações de desemprego. Ao contrário dos anteriores, neste grupo não existe ninguém que se possa considerar ao nível de quadros superiores.

Relativamente à relação professor-aluno, esta é preconizada por uma interseção com a dimensão sócio-pessoal e cultural dos alunos, ancorada nas multivivências como ponto de partida para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Acerca desta relação, salienta-se as palavras de Libâneo (1994, p. 250) ao referir

[...] que o professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e as opiniões dos alunos mostram como eles estão reagindo à atuação do professor.

De facto, uma das principais características do professor deve ser a sua intencionalidade pedagógica. Neste caso, o professor cooperante não deixa que nada aconteça sem que haja uma determinada intencionalidade devidamente explicitada. Com base nos conhecimentos, nas conceções dos próprios alunos, construídas ao longo do seu próprio processo de desenvolvimento e decorrentes até mesmo do seu processo de socialização primária, o professor cria momentos de aprendizagem que permitem debelar ideias erradas e, em contrapartida, fortalecer ideias que, cientificamente, sejam válidas. Desta forma, e atendendo a este fator, o professor, enquanto agente de mudança, estabelece uma relação empática com o grupo-turma, partindo de experiências pessoais dos alunos como *leitmotiv* para a promoção de novas aprendizagens e o desenvolvimento da própria ação letiva, tendo em vista a promoção de competências múltiplas, transversais e congruentes ao desenvolvimento dos alunos.

Por outro lado, e no que concerne à metodologia adotada pelo professor, esta assenta no desenvolvimento da personalidade, na autorrealização e na autonomia do ser e do aprender. Neste sentido, esta metodologia caracteriza-se por ser: ativa, na qual fomenta o princípio de “ação-reflexão-ação”; dialogante, onde prima pelo trabalho em grupo e pela atitude de cooperação; participativa, que possibilita a liberdade de opção e a intervenção responsável; criativa, onde se desenvolvem capacidades, fomenta a iniciativa e o pensamento divergente;

³ O Encarregado de Educação, em Portugal, é o responsável perante a administração educativa do acompanhamento da educação do aluno, cargo normalmente assumido por um dos pais.

investigadora, pois analisa e resolve os problemas numa atitude de busca de novos caminhos.

Outro aspeto importante a ser salientado são as diferentes interações que se estabelecem entre os intervenientes no espaço pedagógico. Assim, entre alunos-docentes, docentes-docentes, docentes-não docentes, existe uma relação muito próxima, uma sinergia conjugada de múltiplos esforços, na construção de um ambiente educativo e escolar que promova um desenvolvimento cabal de todos os alunos. De facto, como referem Hohmann e Weikart (1997, p. 131), “o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e respeito mútuo”.

3. Definição e justificação da questão de investigação

Durante o período inicial de observação, foram privilegiados múltiplos aspetos essenciais ao desenho do plano de ação, nomeadamente as preferências e necessidades individuais e grupais dos alunos, a dinâmica global da turma, os recursos existentes na escola e o ambiente do próprio espaço escolar. A associação de todos estes elementos, alicerçado num processo de observação e conseqüente análise crítica, permitiu constatar determinadas carências, que na sua globalidade, foram obstaculizando o desenvolvimento positivo da ação docente, cujas variáveis repercutiam-se de forma negativa no sucesso escolar e educativo dos alunos.

Transversal a todo o processo de ensino e aprendizagem, os alunos evidenciavam uma certa desmotivação para as aprendizagens desenvolvidas no âmbito de cada área curricular. Esta desmotivação revestia-se sob a forma de comportamentos atípicos, propensos à instabilidade dentro da sala de aula.

Além da desmotivação, geradora de comportamentos atípicos, verificava-se também uma fraca interação entre todos os elementos do grupo-turma, justificada pela multiculturalidade e pelo associativismo característico de determinadas culturas, muito evidenciado pelos alunos de cultura cigana. O associativismo típico da etnicidade em causa condicionava a realização de trabalhos em grupo, dado que os alunos ciganos demonstravam interesse único em trabalhar com o mesmo grupo de pares. Qualquer tentativa de aproximar culturas gerava imediatamente comportamentos de instabilidade, desinteresse e alguma frustração.

Assim sendo, após a concretização de uma atividade proposta pelo manual, alusiva à construção de uma maquete do recinto escolar, foi possível aferir a receptividade positiva das crianças por atividades de cariz mais prático, ligadas ao domínio da expressão plástica.

Ancorados nesta perspectiva e afunilando a temática, por si só geral e profunda, foi acordado entre as preponentes do trabalho realizado no âmbito da PES abordar artistas plásticos e as respetivas técnicas desenvolvidas no decurso do processo de criação, trabalhando uma panóplia de saberes, transversais às áreas curriculares disciplinares. Nesta direção, surgiram também os jogos pedagógicos que, numa fase inicial e experimental, vieram a revelar-se geradores e fomentadores motivacionais, capazes de desenvolver uma maior predisposição das crianças para o processo de aprendizagem.

A emergência deste projeto de investigação motivou a construção de um Projeto Curricular Integrado – PCI (ALONSO, 1998) subordinado ao tema “JogArte – Uma viagem pelo mundo da arte e dos jogos”, com um formato inovador, diferenciador, fecundado a partir de modelos pedagógicos que despoletassem uma maior predisposição das crianças para a aquisição de novas aprendizagens. Foi ainda de interesse, no âmago deste PCI, englobar estratégias de promoção da motivação e envolvimento ativo e participativo das crianças, o que permitiu uma reestruturação contínua, em consonância estreita com as necessidades que, paulatinamente, foram sendo diagnosticadas. Assim sendo, este trabalho revestiu-se de uma dualidade de objetivos: investigar as potencialidades dos jogos pedagógicos e da expressão plástica vertidos no modelo pedagógico adotado, enquanto promotores de uma maior motivação e predisposição para a aprendizagem e, por outro lado, promover o desenvolvimento de um conjunto de competências sociais.

Deste modo, reiterando a importância da expressão plástica na aprendizagem e, de uma forma mais global, a sua importância para o desenvolvimento ótimo dos alunos enquanto futuros cidadãos, procurou-se sustentar teoricamente esta mesma perspectiva, através de uma análise cuidada do estado da arte. As perspectivas teóricas afloradas defendem, de forma inegável, a complementaridade benigna entre a expressão artística e o processo de ensino e aprendizagem significativo na consolidação de conhecimentos transversais a várias áreas disciplinares, promovidas fora de um contexto rígido e inflexível, promotor da mera mecanização dos conhecimentos.

Com base nestas premissas, o projeto de investigação-ação teve como principal objetivo analisar a importância do jogo e da expressão plástica para a motivação das aprendizagens escolares.

Relativamente às atividades plásticas, e conforme preconizado nos programas para o 1.º Ciclo, um dos objetivos gerais do Ensino Básico é “valorizar atividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detetando e estimulando aptidões nesses domínios” (ME/DEB, 2004, p. 12). Fiéis a esta

premissa, é primordial oferecer aos alunos um vasto conjunto de atividades que possibilitem vivenciar experiências de aprendizagem significativas. Por isso, “a manipulação e experiência com os materiais, com as formas e com as cores permite que, a partir de descobertas sensoriais, as crianças desenvolvam formas pessoais de expressar o seu mundo interior e de representar a realidade” (ME/DEB, 2004, p. 89).

No que concerne aos jogos, é inegável o contributo do jogo no desenvolvimento do ser humano, não só apenas no que diz respeito à aprendizagem, mas também no desenvolvimento pessoal, social e cultural, fomentando o processo de comunicação, expressão, socialização e construção do pensamento. Como refere Melo (2008), a utilização do jogo permite que o aluno aprenda, pois a diversão alivia a pressão escolar e a necessidade constante de se dominarem os conteúdos. Corroborando esta ideia, Ronca e Terzi (1995, p. 96) consideram que

[...] o lúdico permite que a criança explore a relação do corpo com o espaço, provoca possibilidades de deslocamento e velocidade, ou cria condições mentais para sair de enrascadas. Vai, então, assimilando e gostando tanto, que tal movimento a faz buscar e viver diferentes atividades que passam a ser fundamentais, não só no processo de desenvolvimento de sua personalidade e de seu caráter como, também, ao longo da construção de seu organismo cognitivo.

Nesta lógica, Campos (2010, p. 129) sublinha que o jogo facilita o trabalho pedagógico, pois os jogos e as brincadeiras são como fontes de desejo pela busca do conhecimento e da aprendizagem, o qual e pelo qual a criança e o educador passam a querer e gostar de aprender e ensinar, tornando o processo de ensino e de aprendizagem mais prazeroso e significativo.

Relativamente à importância do jogo na aquisição de competências ao nível das áreas curriculares do ensino básico, considera-se que este tem um papel relevante. Isto porque a existência de cooperação, autonomia, competição pode propiciar prazer e divertimento, aliados à construção e mobilização de conteúdos ligados ao Português, Matemática e Estudo do Meio. Acerca disto, Moreira (2001, p. 39) afirma que “é inegável que a aplicação de uma pedagogia ativa, centrada na atividade do aluno, é geradora de aprendizagens significativas afins ao desenvolvimento das competências específicas”.

Em suma, todas as áreas podem ser trabalhadas de uma forma motivadora, utilizando o jogo e a arte como estratégia. Assim, e atendendo à argumentação apresentada, a atividade lúdica quando apresentada de uma forma criativa e impulsionada com prazer e motivação, torna-se um elemento fundamental no desenvolvimento global da criança e não só.

4. Enquadramento teórico

Ao levar o lúdico para as escolas está-se a promover algo diferenciado que ajuda os alunos a resgatar o prazer, a mudar a sua visão da escola e a dar um novo sentido ao processo de aprendizagem, pois trabalhar com as emoções, além de contribuir para a concretização de propostas cognitivas que levam a construir conceitos e dominar habilidades, pode transformar as metodologias do ensino (SANTOS, 2010, p. 12).

Para uma melhor compreensão e desenvolvimento da prática de ensino, esta deve estar apoiada num referencial teórico que norteie e sustente as estratégias educativas adotadas e os principais resultados que se pretendem obter. Ao proceder desta forma, pretende-se desenvolver melhores competências nos alunos em vários domínios do saber e, conseqüentemente, na formação de cidadãos interventores, “conhecedores e capazes de exercer de forma responsável os seus direitos e deveres, enquanto membros de uma sociedade” (JUSTINO, 2010, p. 22). Este manancial teórico existente, cuja seleção é uma tarefa complexa, árdua e exigente, dada a multiplicidade de teorias existente, permite justificar e fundamentar toda a práxis educativa. Por outro lado, permite ao profissional alargar as suas perspectivas e ter um conhecimento mais aprofundado e informado do processo educativo, permitindo a implementação de atividades inovadoras, promotoras do sucesso escolar e educativo dos alunos.

De acordo com Hargreaves (1998, p. 12) “os professores constituem, mais do que ninguém, a chave da mudança educativa”. Mediante tal perspetiva, é importante que a ação educativa dos profissionais seja caracterizada por um processo que promova a capacidade reflexiva e crítica, pois como refere Varela (2009, p. 36) os referenciais teóricos assumem “um carácter instrumental de análise e reflexão sobre o ensino e a aprendizagem”. Deste modo, a reflexão crítica por parte do professor sobre a globalidade do sistema de ensino, contribui significativamente para o estabelecimento de uma inovação educativa intrínseca a todo o processo.

Como refere Alonso (1994, citado por FERREIRA, 2011, p. 10) a inovação educativa é definida como a capacidade de o professor “adequar o currículo e a intervenção educativa à diversidade dos alunos e dos contextos educativos”. De acordo com Martins (2008, p. 165) “a aprendizagem é uma experiência pessoal ligada ao desenvolvimento humano que é influenciada pelas alterações biológicas e psicológicas de cada indivíduo. Isto implica que cada um de nós pode adotar um tipo de aprendizagem que corresponde às suas capacidades”. Assim, a definição de quadros teóricos de referência permite apresentar uma justificação

fundamentada das opções educativas, alicerçadas em contributos que contemplam a criança no seu todo.

Mediante esta possibilidade, e atendendo à explanação destes pressupostos teóricos, sentimos necessidade, no processo de intervenção e investigação, de clarificar e aprofundar um conjunto diversificado de conceitos e perspetivas teóricas que serviram de base à construção e desenvolvimento das intervenções didático-pedagógicas, que, por sua vez, sustentaram o processo investigativo. Dada a dificuldade de os tratar aqui de forma detalhada, parece-nos importante nomeá-los de forma sintética: no âmbito da educação básica, foram tratados conceitos de currículo, currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1CEB), o Modelo PROCUR (Projeto Curricular e Construção Social) e o constructo de Projeto Curricular Integrado; no que diz respeito ao conceito de jogo, foram desenvolvidas temáticas como a tipologia e classificação dos jogos, a criança e o jogo, a importância do jogo no desenvolvimento da criança e no processo de ensino e aprendizagem; quanto à problemática da expressão plástica teceram-se considerações relativas ao seu lugar e às suas potencialidades no ensino e no desenvolvimento da criança; por fim, tratou-se ainda de questões relativas à definição da motivação na aprendizagem, da motivação intrínseca e extrínseca, bem como do papel do professor na motivação dos alunos.

5. Metodologia de investigação

Atualmente, a escola tem um papel relevante nos efeitos e implicações na vida da criança, contribuindo significativamente para desenvolvimento ótimo dos alunos enquanto futuros cidadãos ativos e críticos. Neste sentido, ao estruturar-se por projetos, a educação escolar consegue formar “melhores cidadãos, atentos, capazes de pensar e agir, inteligentemente críticos para não serem facilmente ludibriados, (...) rápidos na adaptação às condições sociais mais iminentes” (KILPATRICK, 2006, p. 28).

Para que tal aconteça, é necessário organizar-se um Projeto tendo em conta as necessidades, capacidades, interesses e curiosidades das crianças, fazendo com que as mesmas se situem “perante o saber com uma atitude investigativa, reflexiva e colaborativa” (ALONSO, 2005, p. 24) privilegiada pela metodologia de investigação e resolução de problemas (ALONSO; LOURENÇO, 1998).

5.1. Abordagem metodológica

Dada a multiplicidade de pressupostos teóricos que norteiam os pilares de sustentação da pedagogia, interessa especificar a base metodológica do trabalho desenvolvido ao longo do processo de intervenção didático-pedagógica e que visa, incondicionalmente, uma evolução das aprendizagens dos alunos. Na perspectiva de Fortin (1999, p. 372) a metodologia “é o conjunto dos métodos e das técnicas que guiam a elaboração do processo de investigação científica”. É também uma “secção de um relatório de investigação que descreve os métodos e as técnicas utilizadas no quadro dessa investigação”.

A investigação, para Coutinho *et al.* (2009, p. 360), pode ser descrita como “uma família de metodologias que inclui ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre a ação e a reflexão crítica”.

Já Guimarães (2007, p. 230) refere que “uma investigação é uma tentativa de leitura da realidade que queremos conhecer mediante o recurso a meios adequados”. Neste sentido, atendendo a estes pressupostos, é essencial a seleção de uma metodologia apropriada à investigação que se pretende realizar, traduzida em técnicas e métodos que permitam a recolha e análise do máximo de informação possível e pertinente.

Este trabalho, dada a sua natureza e atendendo às reais necessidades e interesses da turma, bem como as características individuais de cada aluno, baseou-se metodologicamente numa perspectiva de investigação-ação, adotando na essência uma abordagem qualitativa, que é “aquela que produz dados descritivos: as próprias palavras das pessoas, faladas ou escritas, e o comportamento observável” (BOGDAN; TAYLOR, 1975, p. 33).

De acordo com McKernan (1998, citado por MÁXIMO-ESTEVEZ, 2008, p. 20) a investigação-ação

[...] é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal. Esta investigação é conduzida pelo prático - primeiro, para definir, claramente o problema; segundo para especificar um plano de ação -, incluindo a testagem de hipóteses pela aplicação da ação ao problema. A avaliação é efetuada para verificar e demonstrar a eficácia da ação realizada. Finalmente, os participantes refletem. Esclarecem novos acontecimentos e comunicam esses resultados à comunidade de investigadores-ação. Investigação-ação é uma investigação científica sistemática e autorreflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática.

A metodologia de investigação-ação de acordo com a perspectiva teórica supracitada tem

como objetivo primordial, no contexto deste estudo, trabalhar uma situação concreta, com vista a inserir mudanças reais, pragmáticas e consistentes na motivação das crianças pelos processos de aprendizagem.

O propósito da investigação-ação “é resolver problemas de carácter prático, através do emprego do método científico” (CARMO; FERREIRA, 2008, p. 228). Para Máximo-Esteves (2008, p. 42), a investigação-ação é “concebida atualmente, como um processo de investigação conduzido pelas pessoas que estão diretamente envolvidas numa situação e que desempenham, simultaneamente, o duplo papel de investigadores e participantes”.

Em termos práticos, existe um ciclo associado à investigação-ação, pautado por quatro etapas fundamentais, nomeadamente a elaboração do plano de ação, a ação propriamente dita, a observação da ação e a reflexão. Assim,

[...] a dinâmica cíclica de ação-reflexão, própria da investigação-ação, faz com que os resultados da reflexão sejam transformados em praxis e esta, por sua vez, dê origem a novos objetos de reflexão que integram, não apenas a informação recolhida, mas também o sistema apreciativo do professor em formação. É neste vaivém contínuo entre ação e reflexão que reside o potencial da investigação-ação, recolhendo e analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica (MOREIRA, 2001, citada por SANCHES, 2005, p. 129).

Segundo Alonso (1998), a investigação-ação integra assim ciclos continuados de planificação, intervenção, observação e reflexão, devendo por isso os agentes que adotam esta metodologia de investigação ter como premissa a intenção de transformar as práticas. Assim, com a adoção desta perspectiva metodológica procurou-se promover e desenvolver uma prática capaz de transformar as salas de aula em locais que estimulem o pensamento, motivem os alunos e promovam a melhoria da qualidade das suas aprendizagens.

5.2. Questão de investigação e objetivos do estudo

Conforme já aludimos na definição da investigação, aquando da realização do período de observação, verificou-se que, numa parte considerável das atividades propostas pelo professor cooperante, a maioria dos alunos não se sentia motivada para a realização das mesmas. Em contrapartida, quando confrontados com materiais plásticos e jogos pedagógicos, a atitude dos alunos mudava consideravelmente, no sentido de adesão em relação às tarefas sugeridas.

Olhando para a realidade da turma, cabe ao professor utilizar metodologias e técnicas diversificadas nas aulas, contribuindo assim para o desenvolvimento da motivação e

consequentes aprendizagens. Assim, “os alunos têm de participar ativamente nas atividades de aula, a fim de se tornarem cidadãos participativos e críticos, pois a participação dos alunos reforça a motivação e promove a aprendizagem” (ESTANQUEIRO, 2010, p. 39).

Apesar de Arends (2008, p. 116) defender que “é difícil motivar os alunos a persistirem nas tarefas de aprendizagem, tendo em conta que uns são mais persistentes do que outros e que algumas tarefas parecem ser mais interessantes do que outras”, como referem muitos teóricos de renome, a expressão plástica, a brincadeira, os jogos e outras atividades lúdicas contribuem favoravelmente para o desenvolvimento, aprendizagem e motivação dos alunos.

Como referem Quivy e Campenhoudt (2005), uma boa pergunta de partida na investigação deve poder ser tratada e trabalhada de forma cabal, e, em particular, deve ser possível fornecer elementos para lhe responder. Por isso, importa definir a pergunta de investigação à qual este estudo pretende dar a resposta. Como vimos, demos conta disso neste texto como corolário da definição e justificação da investigação, a qual voltamos aqui a referenciar por uma questão de estruturação metodológica do trabalho: como é que os Jogos Pedagógicos e a Expressão Plástica influenciam a aprendizagem e motivação dos alunos?

Deste modo “o problema é o objetivo da investigação, a meta que se pretende atingir, a pergunta científica para o qual procuramos resposta” (SOUSA, 2009, p. 44). Atendendo à exposição argumentativa, a construção deste trabalho pressupõe a definição de objetivos que norteiam a ação desenvolvida. Mediante tal, a questão de investigação pode ser explicitada através da identificação dos seguintes objetivos: – compreender o contributo dos Jogos Pedagógicos e da Expressão Plástica para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem; – perceber de que forma a utilização dos Jogos e Expressão Plástica fomenta o desenvolvimento da motivação para a aprendizagem.

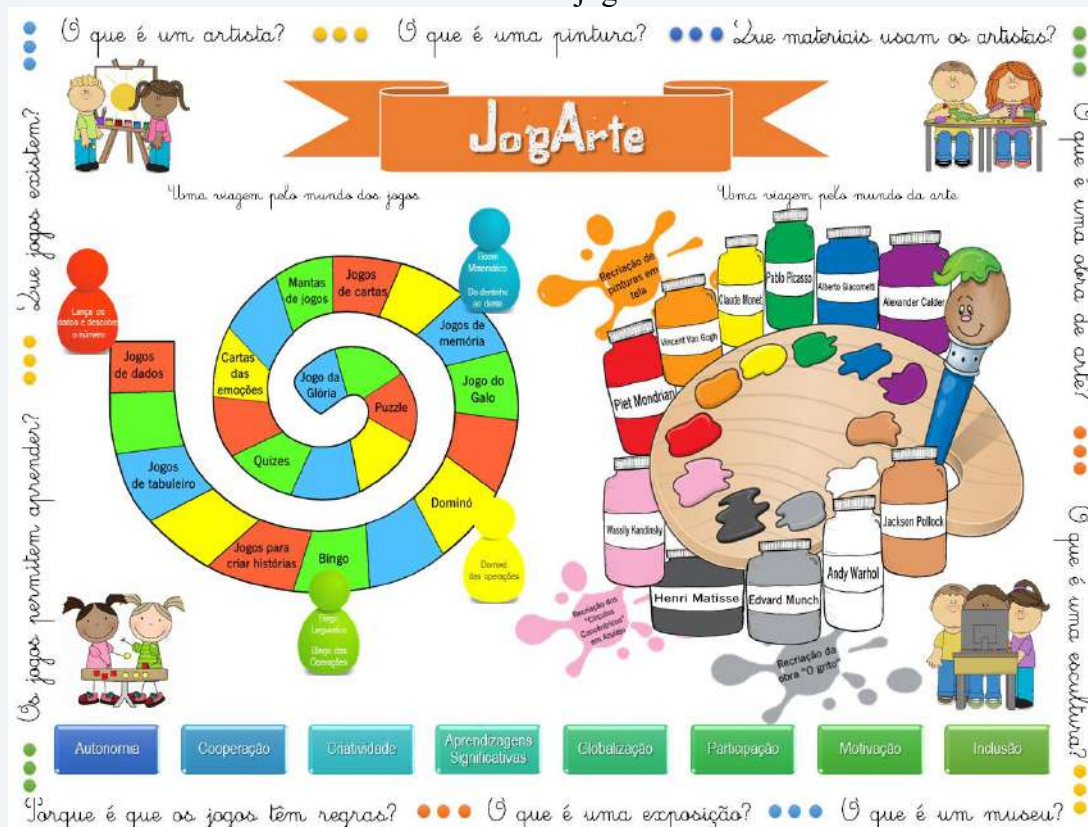
5.3. Plano de intervenção – o Projeto Curricular Integrado

A investigação-ação é um processo interativo, dinâmico e aberto a reajustes provenientes da análise da ação e dinâmico. Por sua vez, o PCI respeita os interesses, curiosidades e necessidades dos alunos. Neste sentido, torna-se também uma ferramenta igualmente flexível, aberta e dinâmica, que requer atitudes de análise, investigação, reflexão e mudança da ação.

A partir da inferência das necessidades dos alunos, construiu-se um PCI (Figura 1) capaz de responder a estas mesmas necessidades, dotando o processo de ensino-aprendizagem de uma panóplia de estratégias pedagógicas capazes de criar uma maior predisposição das

crianças para a aprendizagem, criando um modelo pedagógico mais capaz e inovador, visando o desenvolvimento global e harmonioso da criança.

Figura 1 – Desenho do Projeto Curricular Integrado “JogArte: uma viagem pelo mundo da arte e dos jogos”.



Fonte: Abreu (2016, p. 89)

A construção deste PCI, como resultado do processo dual de intervenção e investigação, permitiu uma afunilização do tema, centralizando esta investigação nas potencialidades dos jogos pedagógicos e da expressão plástica, diluídos no processo de ensino e aprendizagem.

Mediante tal, ao longo de todo o processo, foi nosso objetivo adaptar estratégias de intervenção, com o intuito de proporcionar aos alunos uma abordagem curricular harmoniosa e integrada, carregada de experiências reais e significativas, favorecendo o seu pleno desenvolvimento (ROLDÃO, 2009).

Assim, o processo de intervenção didático-pedagógico, iniciou-se com um período de observação. Esta observação permitiu aferir a dinâmica da turma e os principais interesses e necessidades educativas dos alunos. Este primeiro contacto evidencia-se de extrema importância, uma vez que, é através deste que se retira fatores preeminentes para a seleção da temática ou problema a desenvolver.

Findo este período de observação, seguiu-se a planificação, baseada, essencialmente, em

todos os aspectos recolhidos na fase anterior, nomeadamente os interesses, necessidades e curiosidades dos alunos. Para o bom desenrolar desta fase e conseqüente sucesso do projeto, torna-se imprescindível que a planificação contenha objetivos atingíveis, estando estes de acordo com as orientações presentes nos documentos educativos e curriculares oficiais.

Seguidamente, desenvolveu-se a fase de intervenção, sustentada, sobretudo, numa constante reflexão e investigação, procurando-se trabalhar e desenvolver o currículo de modo integrado, criativo e lúdico. Nesta fase realizou-se um conjunto de atividades integradoras, globalizadoras e significativas, utilizando, para isso, diferentes instrumentos metodológicos e concetuais das diferentes áreas de conteúdo.

Para uma visão geral das atividades realizadas ao nível dos jogos lúdico-pedagógicos, no âmbito do PCI, considere-se a representação esquemática da Figura 2. Da mesma forma, no que se refere às atividades de expressão plástica, veja-se a Figura 3.

Figura 2 – Principais jogos lúdico-pedagógicos desenvolvidos ao longo de todo o projeto.



Fonte: Abreu (2016, p. 72)

Importa salientar que, face à diversidade de atividades apresentadas nas figuras referidas, que dizem respeito à intervenção pedagógica suscitada a partir da construção do PCI, e na impossibilidade de fazer uma análise cabal e pormenorizada na sua globalidade, os resultados da investigação centram-se na seleção de algumas atividades que refletem claramente, na nossa opinião, os interesses dos alunos e cumprem nitidamente a questão de investigação e os objetivos previamente delineados. Posto isto, apresentam-se também, em

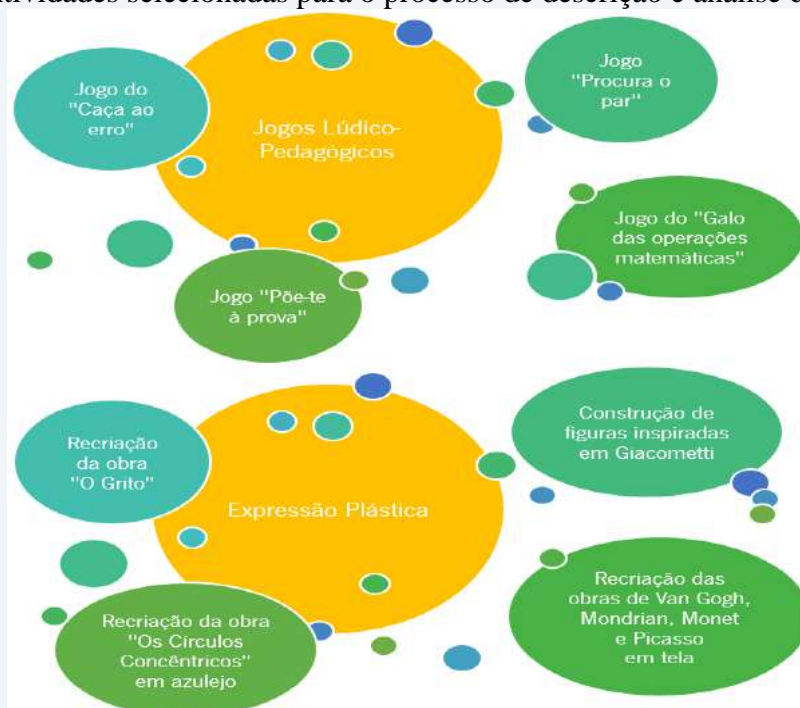
forma de esquema, as atividades selecionadas (Figura 4).

Figura 3 – Atividades de expressão plástica desenvolvidas ao longo de todo o projeto.



Fonte: Abreu (2016, p. 73)

Figura 4 – Atividades selecionadas para o processo de descrição e análise dos resultados.



Fonte: Abreu (2016, p. 74)

6. O jogo pedagógico e a expressão plástica para a motivação nas aprendizagens

A confluência do enquadramento teórico como suporte à intervenção prática obriga, neste momento, a uma reflexão que identifique, de forma plena e globalizante, o epíteto dos jogos pedagógicos e da expressão plástica, como corolário para um desenvolvimento ótimo e

harmonioso da criança e como estratégia pedagógica positiva para a melhoria efetiva do processo de ensino e aprendizagem.

De forma empírica, congregando todos os contributos teóricos com o manancial informativo construído e obtido a partir da vertente prática deste projeto, é possível concluir, clara e objetivamente, que os jogos pedagógicos e o seu domínio de referência, a expressão plástica, influenciam positivamente a motivação dos alunos e, conseqüentemente, a sua predisposição para uma maior assimilação das aprendizagens. Sustentando esta conclusão, defendida aliás e corroborada pela pluralidade de autores com investigação desenvolvida nesta área, a escola contemporânea, presentemente, vem assumindo uma maior circunscrição à sala de aula e à própria escolarização, delegando, para um patamar inferior, de menor importância, os benefícios do jogo, da criatividade, da brincadeira, das práticas que ocorrem e se desenvolvem a partir de atividades mais lúdicas, que promovam o relacionamento interpessoal e o trabalho cooperativo como estratégia pedagógica de valor.

O desenvolvimento da pluralidade de atividades lúdico-pedagógicas e recreativas desenvolvidas sob a forma de jogos pedagógicos comprova, efetivamente, que, dentro da sala de aula e junto das crianças do ICEB, existe uma sede inequívoca de atividades práticas que, em articulação próxima com os conteúdos programáticos abordados durante o processo de escolarização, sejam motivadoras e possam mobilizar unanimemente o grupo para as aprendizagens significativas. Corroborando esta perspectiva, no enquadramento teórico deste projeto, diversos autores defendem que a interseção dos jogos pedagógicos vertida no processo de ensino e aprendizagem contribui para o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais, relacionais e pessoais, referindo as potencialidades destas estratégias nas aprendizagens realizadas pelos alunos comparativamente ao modelo meramente expositivo, redutor das capacidades e conhecimentos das crianças.

Concorrendo com os jogos pedagógicos surge também, no seu todo, a expressão plástica. As atividades de expressão plástica surgiram concertadas com os conteúdos programáticos/atividades propostas pelo manual escolar, pelo consignado nos programas.

Conjugado com este mote, os alunos, desde do início, sempre demonstraram interesse por atividades mais práticas, ligadas à motricidade fina, como desenhar, recortar, pintar, colar... Alicerçada nestes interesses, a génese das atividades, baseadas em técnicas desenvolvidas por artistas plásticos, foram transferidas para a sala de aula, permitindo aos alunos uma aproximação à esfera artística global, através do contacto com nomes e técnicas de Henri Matisse, Pablo Picasso, Vincent Van Gogh, entre outros artistas. A abordagem destes autores foi precedida de um estudo prévio do artista e das suas principais obras,

confluindo para uma maior familiarização com a sua história de vida e as motivações de cada criação artística.

Efetivamente, estas atividades de expressão plástica permitiram o desenvolvimento de uma multiplicidade de competências da criança que, rapidamente, contrariaram cenários de desânimo pessoal e vulnerabilidade do próprio autoconceito. Amiúde, crianças que outrora verbalizavam não conseguir concretizar determinadas tarefas, foram-se integrando até ao ponto de participarem ativamente nas atividades propostas, aguardando com expectativa e entusiasmo as sessões futuras.

A exposição final dos trabalhos realizados pelos alunos permitiu, globalmente, responder à pergunta de partida, afirmando claramente os contributos positivos e notórios dos jogos pedagógicos e da expressão plástica no desenvolvimento pleno da criança e na construção de uma maior predisposição para as aprendizagens, arraigada nos interesses das crianças como gerador de motivação e interesse.

De forma unânime, e fazendo uma análise dos objetivos inicialmente definidos, diversos autores caracterizam como imensamente positivos os contributos dos jogos pedagógicos e da expressão plástica para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem e para a construção e exploração de um modelo profissional diferenciador e inovador, fraturante com o modelo de ensino tradicional, arraigado numa vertente predominantemente expositiva e unívoca da comunicação e das relações.

Complementar o processo de ensino e aprendizagem com atividades lúdico-recreativas promove uma clara motivação das crianças para a aprendizagem, verificando-se uma maior consolidação de conhecimentos que, faseadamente, vão sendo abordados ao longo da própria realização das atividades. A construção e desenvolvimento de jogos pedagógicos mobilizam, na sua plenitude, uma conceptualização recorrente, apoiada nas diferentes áreas curriculares e que concorrem para a construção de uma aprendizagem significativa multidimensional. As atividades desenvolvidas na vertente prática deste projeto demonstraram exatamente a concretização desta premissa. Foram inspiradoras e construtoras de uma aprendizagem com significado para as crianças, uma vez que foram idealizadas a partir das suas ideias prévias, em confluência estreita com os conteúdos programáticos definidos para o ciclo e ano de ensino.

Importa reforçar ainda que, em consonância com as perspetivas apresentadas anteriormente, os jogos pedagógicos e a própria expressão plástica, globalmente, foram construtores de uma motivação contínua, fortemente apoiada pelo gosto demonstrado pelo grupo-turma para atividades mais práticas, que congregassem as competências cognitivas com

a motricidade fina. Como refere Melo (2008), sintetizando os objetivos deste trabalho, a utilização do jogo permite que o aluno aprenda, pois a diversão alivia a pressão escolar e a necessidade constante de se dominarem os conteúdos, traduzindo-se, assim, em melhores resultados escolares e educativos.

Na verdade, todo o problema depois de resolvido parece muito simples. A grande vitória, que hoje parece fácil, foi o resultado de pequenas vitórias que passaram despercebidas (PAULO COELHO, 1999). Este tópico procura sintetizar o manancial empírico construído a partir da interseção das perspectivas teóricas com a vertente prática, do qual resultou uma pluralidade de contributos que podem ser diluídos num modelo pedagógico mais harmonioso e globalizador, agregador de múltiplas dimensões exógenas e endógenas ao próprio indivíduo, promotoras de um desenvolvimento holístico da criança e do jovem.

A importância premente de construir um modelo pedagógico diferenciador, capaz de responder aos desafios das sociedades contemporâneas no que à educação se refere, aborda o indivíduo numa perspectiva multidimensional, consciente dos seus direitos e deveres, apoiado em estruturas axiológicas e praxeológicas que potenciem o desenvolvimento integral e a afirmação individual. Para este pressuposto, concorre a complementaridade e interseção de contributos de outras áreas de conhecimento que, em associação, podem construir um modelo pedagógico atento às diferentes necessidades formativas do indivíduo, promotoras de competências cognitivas, sociais, relacionais e pessoais.

Ancorados nesta perspectiva, os jogos lúdico-pedagógicos e a expressão plástica tornam-se vitais para um modelo diferenciador, que promova capacidades de criação, criatividade, imaginação. Todas estas dimensões concorrem para o desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem mais motivador, propício ao trabalho cooperativo, potenciador de uma maior predisposição dos alunos para a aquisição de novos conhecimentos e realidades específicas.

Como resultado deste processo de investigação deve-se fazer uma reflexão global dos contributos dos jogos lúdico-pedagógicos e da expressão plástica vertidos no processo de ensino e aprendizagem, enquanto motores de motivação e consolidação de novas aprendizagens, realçando um processo dualizado de aprendizagem, quer pelos investigadores (desenvolvimento profissional), quer pelo grupo-turma (aprendizagens escolares), em contexto de sala de aula.

Assim sendo, esta reflexão deve ser vista em três partes estruturantes: primeiramente, a abordagem ao processo de aprendizagem; seguidamente, a relação entre os jogos lúdico-pedagógicos e a expressão plástica em confluência com o desenvolvimento curricular e

profissional; finalmente, referências a limitações e recomendações geradas a partir deste trabalho de investigação.

Efetivamente, conforme corroborado pela vertente prática desenvolvida neste trabalho de investigação, a interseção dos jogos pedagógicos e da expressão plástica confluídos na ação letiva adotada, resultado de uma concertação próxima entre todos os intervenientes processuais, permitiram construir um modelo pedagógico mais capaz, promotor da aprendizagem e do desenvolvimento ótimo das crianças, assente numa vertente lúdico-pedagógica e recreativa, estreitamente articulada com os conteúdos programáticos.

Concertado com todos os aspetos apresentados, surgem como reforços troncais da globalidade deste trabalho todo o manancial formativo construído ao longo de um percurso académico, permeável a uma pluralidade de perspetivas teórico-práticas que, em associação, concorreram para o desenvolvimento curricular e profissional dos educadores e professores, os quais devem, obrigatoriamente, ser vertidos no próprio modelo pedagógico, fundamentais para o desenvolvimento individual e profissional.

De facto, é fundamental que o professor tenha um conhecimento profundo do currículo, que lhe permita construir e desenvolver atividades capazes de trabalhar o currículo de uma forma aberta e flexível e reconhecer que metodologias pode adotar para levar este currículo à ação. Partindo desta asserção, uma das propostas agregadoras da aprendizagem e da motivação foi o PCI.

Na sua génese, o PCI, deve incorporar e confluir a mobilização dos vários agentes sociais e comunitários, na construção de uma escola para todos, recetiva à diversidade cultural, potenciadora do diálogo e comunicação intercultural. Mediante tal, o próprio PCI, contrariando os modelos homogéneos, rígidos, inflexíveis, deve, antes de mais, ser um documento aberto, integrador do meio envolvente e das especificidades dos alunos e da própria escola.

No âmbito do desenvolvimento curricular e profissional, importa salientar ainda a aprendizagem profissional. O futuro professor e/ou educador deve efetivamente ser capaz de construir o currículo, trabalhá-lo e modificá-lo, tornando-o mais aberto e flexível, sensível às condições do contexto social envolvente, promotor de uma aprendizagem significativa, assente num paradigma cognitivo e ecológico-contextual.

A prática pedagógica, alicerçada nestes múltiplos contributos, permitiu fazer a rutura com ideais assentes na promoção da competitividade e da escolarização contínua, em detrimento de atividades pedagógicas lúdico-recreativas que potenciaram uma maior e melhor aprendizagem, ao mesmo tempo que promoveram um maior relacionamento interpessoal com

a globalidade do grupo, até então circunscrito às especificidades socioculturais estigmatizadoras e xenófobas. A dinamização destas atividades, sendo de carácter mais prático, foi geradora de uma maior motivação e predisposição para a aprendizagem.

Apesar das potencialidades constatadas a partir da implementação deste projeto, foram evidentes algumas limitações que obstaculizaram uma análise mais generalizável e profunda sobre a importância dos jogos pedagógicos e da expressão plástica na ação letiva. O tempo escasso de intervenção foi limitador de um diálogo ainda mais individualizado com as crianças na tentativa de aprofundar uma relação empática que permitisse um maior conhecimento das suas vivências, dinâmicas familiares, grupo de amigos. Um conhecimento ainda mais aprofundado destas dimensões certamente geraria mais-valias para o próprio projeto.

Como recomendação, seria importante promover um estudo longitudinal que permitisse efetivamente avaliar a pertinência dos jogos pedagógicos e da expressão plástica como estratégia de potenciação da aprendizagem e da motivação. Este projeto, apesar da sua profundidade, circunscreve-se a uma realidade educativa específica, podendo eventualmente ser aplicado a outros contextos educativos, mas tendo em atenção um conjunto de fatores e especificidades concorrentes. De facto, podemos apontar tendências e contributos, como indica todo o labor de investigação que detalhamos, mas percebemos que os resultados alcançados são idiossincráticos com o contexto educativo e os seus intervenientes, que apontam para a singularidade axiológica e epistemológica do projeto e desta para a singularidade da sua praxis.

7. Implicações para a educação e a formação de professores

Queremos aqui, para finalizar o texto, fazer um aporte sucinto da relação entre a educação e a ciência e de como esta relação deve influenciar os pressupostos da formação de professores, de acordo com alguns princípios que ficaram evidentes no relato das experiências de aprendizagem escolar e de formação de professores que aqui apresentamos.

Assim, através de uma vontade muito firme e arreigada, desde o início do século XX se pensou que seria possível em todos os campos científicos dominar o seu objeto pelo método científico. Sabemos que isso é uma utopia em todas as áreas e estamos hoje cientes que a utilização da expressão “ciência da educação”, mesmo com uma ambição desmedida, não chega perto de conseguir um corpo de conhecimentos de uma validade universal e inquestionável.

Hoje em dia, vamos mais pela linha de que é possível proceder a aproximações sucessivas, com método e persistência, a um aprofundamento de conhecimentos que nos podem aportar princípios e referências que contribuam para o esclarecimento de um campo de intervenção. No caso da educação, a desenvolver um conjunto diversificado de conhecimentos que de uma forma integrada possam contribuir para a melhoria dos processos educativos; no caso da formação dos professores, que possam contribuir para a melhoria do desempenho profissional e, por inerência, das aprendizagens escolares.

Parte-se da convicção de que definir o termo educação é algo de complexo e, sobretudo, informado de considerações que apontam para outras diferentes áreas de conhecimento que aportam fundamento e consistência à sua elaboração. Sem querer ser exaustivo, “a educação apoia-se principalmente na filosofia e na política que determinam os fins” (DE LANDSHEERE, 1994, p. 12). Teríamos aqui uma determinada conceção do homem, assim como a psicologia tenta explicar o funcionamento da mente e a sociologia faz evidência que a educação é determinada pelas expectativas da sociedade.

Ainda de acordo com De Landsheere (1994), “filosofar a respeito de educação é exprimir as crenças a propósito de três grandes questões que não conhecem só uma resposta: o que é real, verdadeiro, bom?” e há três partes da filosofia que “têm por objeto interrogar-se a este propósito: a ontologia, a epistemologia e a axiologia” (p. 18). Pela ontologia, o primeiro dever da educação é fazer conhecer o real, em que é que consiste; com a epistemologia tratamos das crenças relativas ao conhecimento, o que é tido por verdadeiro; sendo que a axiologia estuda as crenças respeitantes aos valores e diz respeito às condutas morais e ao belo.

Nesta linha de pensamento, apresentada pela autora, somos confrontados com três conceções de análise filosófica que dominam o panorama pedagógico e que informam formas diferenciadas de olhar os processos educativos, e neste caso a própria formação de professores, e as suas diferentes articulações do ponto de vista ontológico (o que é real), epistemológico (verdadeiro) e axiológico (bom):

– A filosofia essencialista e a escola tradicional. Estamos perante uma educação tradicional centrada na transmissão impositiva, com alunos dotados de aptidões dadas e estáveis, do que é considerado como essencial em termos de conhecimentos, destrezas, técnicas e do saber-estar adquirido pelo homem. Cabe ao professor fazer passar de forma eficaz esse património definido num programa aos alunos, assumindo um papel essencialmente de recetores, que assim adquirem uma base sólida para lidar com o mundo dos adultos.

– A filosofia progressista e a educação nova. Define-se como oposição a uma educação de acumulação ávida de um máximo de conhecimentos relativos ao mundo exterior; deve antes suscitar situações em que o aluno se forja de habilidades úteis à ação. Numa lógica de abertura ao meio, a aprendizagem efetiva-se através de resolução de problemas que efetivamente se levantam na vida real, o que torna necessário o recurso a várias disciplinas em simultâneo. Mais do que adquirir e armazenar conhecimentos prontos, o interesse centra-se na aquisição de competências, destrezas, num ambiente democrático, questionador e propício ao avanço do conhecimento, da sociedade.

– A filosofia reconstrutivista e a educação. O reconstrutivismo, tal com a filosofia progressista, rejeita a ideia de qualquer ordem previamente estabelecida e definida, pois o mundo transforma-se e o homem é um dos elementos dinâmicos dessa transformação. No entanto, se o progressismo atribui um lugar hegemônico ao indivíduo que interage com o mundo natural e social, já o reconstrutivismo desloca a sua atenção para o contexto histórico, cultural, grupal que tem mais importância na determinação do que é tido pela realidade. Assim, o reconstrutivismo diferencia-se de outras orientações filosóficas pela importância que reconhece à função do grupo onde se insere o indivíduo. São valores fulcrais da filosofia reconstrutivista o desabrochar do indivíduo em harmonia com os valores aprovados pela sociedade e o contributo que o mesmo pode aportar para o seu desenvolvimento.

Percebemos que uma educação e uma formação fundamentada na filosofia reconstrutivista se orienta para o futuro e concede um amplo espaço para uma utopia necessária e congruente com a construção de ideais de paz, de liberdade, de justiça social. Assim, para lá de um acumular de conhecimentos, que o início da vida (da formação de professores) pode proporcionar, torna-se necessário aproveitar e explorar, ao longo da vida, todas as oportunidades de aprofundar, divergir e enriquecer os conhecimentos, no sentido de se adaptar e dar respostas coerentes ao mundo em mudança (DE LANDSHEERE, 1994, pp. 21-26).

É isso que queremos de uma formação de professores que permita o desenvolvimento de aprendizagens de acordo com os pressupostos enunciados na filosofia reconstrutivista. É isto que pensamos que o exemplo relatado neste texto tenta expressar e ser um exemplo nesta linha de ação da educação e da formação de professores. Isto exige pensar a concretização dos princípios orientadores da educação e da formação em propostas de ação, que contemplem uma nova conceção de escola (comunidade educativa), de professor (profissional reflexivo) e de aluno (construtor de conhecimento), que possibilitem processos de ensino aprendizagem ativos, significativos, participativos e abertos, que questionam a natureza do conhecimento

(problemático). Assim, quase tudo pode ser dito, em forma de desfecho, ainda que inconclusivo, na seguinte citação (SILVA; FELÍCIO, 2017, p. 374-375):

Assim, um primeiro elemento de relevo para pensar uma formação inicial de professores seria a sua organização em função de pressupostos educativos bem definidos e que isso reverta para uma ligação forte entre o conhecimento escolar desejado e as competências a adquirir pelos estudantes, candidatos a professores. Orienta-nos, neste sentido, como um dos princípios da formação inicial de professores, um isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe é solicitado que desenvolva (MARCELO, 1999, p. 27). Assume-se aqui a congruência entre os referenciais formativos dos estudantes candidatos a professores e os referenciais da aprendizagem escolar dos alunos da escolaridade básica. Como advogam Alonso e Silva (2005, p. 53-54), “pretende-se formar um professor investigador, reflexivo, colaborador, aberto à inovação e participante ativo e crítico em diferentes contextos educativos: sala de aula, escola, comunidade envolvente e comunidade alargada”, defendendo-se “a coerência entre estas competências e aquelas que se pretende que os alunos adquiram no currículo escolar”, o que nos sugere “uma escola – comunidade de vida e de aprendizagem – onde professores, alunos e outros parceiros sociais, partilham o conhecimento e a experiência de forma crítica, reflexiva e reconstrutiva”. Enfatiza-se, assim, para lá dos conteúdos científicos, a importância do método, pois “na formação dos professores é muito importante a congruência entre conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento pedagógico transmitido, e a forma como esse conhecimento se transmite”. (MARCELO, 1999, p. 27).

Ficamos assim relativamente esclarecidos a propósito daquilo que entendemos por isomorfismo pedagógico e curricular e pela importância que se deve dar aos contextos de formação, que devem relacionar-se de forma profunda e significativa com os contextos da profissão, pelo que deixamos aqui estas ideias para pensar a formação inicial de professores e as suas práticas pedagógicas, no sentido de uma educação cada vez melhor.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Joana. **O jogo pedagógico e a expressão plástica para a motivação nas aprendizagens escolares: contributos de um projeto curricular integrado**. Dissertação de mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Educação, 2016. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/43277>
- ABREU, Vítor. **Uma abordagem às temáticas da eletricidade e dos solos com base no modelo "Prevê-Observa-Explica-Reflete"**. Braga: Universidade do Minho, 2014.
- ALONSO, Luisa. **Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola: uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação**. Braga: Universidade do Minho, 1998.

ALONSO, Luisa. **Reorganização curricular do ensino básico**: potencialidades e implicações de uma abordagem por competências. Porto: Areal, 2005.

ALONSO, Luisa; LOURENÇO, Graça. **Metodologia de investigação de problemas**: Projecto PROCUR. Braga: Universidade do Minho, 1998.

ARENDS, Richard. **Aprender a ensinar**. Lisboa: McGraw-Hill Higher Education, 2008.

BESSA, Nuno; FONTAINE, Anne Marie. **Cooperar para aprender**: uma introdução à aprendizagem cooperativa. Porto: Asa, 2002.

BOGDAN, Robert; TAYLOR, Steven. **Introduction to qualitative research method**: a phenomenological approach to the social science. New York: John Wiley & Sons, 1975.

CAMPOS, Nara Fernanda. O jogar e o brincar em um contexto pedagógico na educação infantil. **Revista Conteúdo Capivari**, Vol. 1, n.º 3, 127-136, 2010.

CARMO, Hermano; FERREIRA, Manuela Malheiro. **Metodologia da investigação**: guia para auto-aprendizagem. 2. ed. Lisboa: Universidade Aberta, 2008.

COELHO, Paulo. **O manual do Guerreiro da Luz**. Lisboa: Pergaminho, 1999.

COUTINHO, Clara Pereira; SOUSA, Adão; DIAS, Anabela; BESSA, Fátima; FERREIRA, Maria José; VIEIRA, Sandra Regina. Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. **Psicologia Educação e Cultura**, v. XIII, n.º 2, 455-479 (<http://hdl.handle.net/1822/10148>), 2009.

DE LANDSHEERE, Vivianne. **Educação e formação**. Porto: Edições ASA, 1994.

DESHAIES, Bruno. **Metodologia da investigação em ciências humanas**. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

ESTANQUEIRO, António. **Boas práticas na educação**: o papel dos professores. Lisboa: Presença, 2010.

FERREIRA, Maria Julieta Guimarães. **Inovação educativa**: modelos curriculares e produção de mudança no 1.º ciclo do ensino básico. Braga: Universidade do Minho, 2011.

FORTIN, Marie-Fabienne. **O processo de investigação**: da conceção à realização. Loures: Lusociência, 1999.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GUIMARÃES, Fernando. **Manuais escolares dos ensinos primário e básico (1.º ciclo) no século XX em Portugal**. Braga: Universidade do Minho, 2007.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança**: trabalho e cultura dos professores na idade pós-moderna. Lisboa: Editora Mc Graw-Hill, 1998.

HOHMANN, Mary; WEIKART, David. **Educar a criança**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.

JUSTINO, David. **Difícil é educá-los**. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2010.

KILPATRICK, William. **O método de projecto**. Viseu: Edições Pedagogo, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, Marcelino de Sousa. **Metodologias de investigação em animação sócio-cultural**. Chaves: Intervenção - Associação para a Promoção e Divulgação Cultural, 2011.

MARTINS, João. **Psicologia para todos**: guia complemento para o crescimento pessoal. Lisboa: Edições Círculo de Leitores, 2008.

MÁXIMO-ESTEVES, Lúcia. **Visão panorâmica da investigação-acção**. Porto: Porto Editora, 2008.

MELO, Alexandre Vastella Ferreira de. **Jogo pedagógico, Brasil e sua dinâmica territorial**: educação lúdica em geografia. Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL). Disponível em: <<https://goo.gl/665joV>>, consultado em Abril de 2016, 2008.

MENDONÇA, Marília. **Ensinar e aprender por projetos**. Porto: Edições Asa, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA – ME/DEB. **Organização Curricular e Programas**: 1.º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Departamento de Educação Básica, 2004.

MOREIRA, Joaquim Mendes. **Ensinar História, hoje**. Porto: Revista da Faculdade de Letras, 2001.

NABUCO, Maria Emília. **A avaliação como processo central da intencionalidade educativa**. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa, 2000.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigação em ciências sociais**. 4. ed. Lisboa: Gradiva, 2005.

RIBEIRO, Gustavo Lins. Antropologias Mundiais: para um novo cenário global na antropologia. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 21, n. 60, pp. 147-165, 2006. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69092006000100009>

ROLDÃO, Maria do Céu. **Estratégias de ensino**: o saber e o agir do professor. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2009.

RONCA, Paulo Afonso Caruso; TERZI, Cleide do Amaral. **A aula operatória e a construção do conhecimento**. São Paulo: Edesplan, 1995.

SANCHES, Isabel. Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. **Revista Lusófona de Educação**, [S.l.], v. 5, n. 5, nov. 2009. ISSN 1646-401X. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1015>>.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O brincar na escola**. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

SILVA, Carlos; FELÍCIO, Helena. Entre o conhecimento escolar, os processos de ensino e aprendizagem e os saberes docentes: uma experiência luso-brasileira na formação de professores. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 9, n. 18, 357-379. ISSN: 2177-1626, 2017. Disponível online em <<http://hdl.handle.net/1822/47162>>.

SOUSA, Alberto B. de. **Investigação em educação**. 2. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 2009.

VARELA, Paulo. **Ensino experimental das ciências no 1.º ciclo do ensino básico: construção reflexiva de significados e promoção de competências transversais**. Braga: Universidade do Minho, 2009.

SOBRE OS AUTORES:

Carlos Manuel Ribeiro da Silva

Doutorado em Estudos da Criança, área de conhecimento de Currículo e Supervisão em Educação Básica; Mestrado em Educação, com especialidade em Desenvolvimento Curricular, ambos os graus pela Universidade do Minho. É professor do Departamento de Estudos Curriculares e Tecnologias Educativas no Instituto de Educação da Universidade do Minho. Pesquisador na área de desenvolvimento curricular na Educação Básica, processos de integração curricular e inovação educativa e formação inicial e continuada de professores. Responsável pelo protocolo de cooperação entre Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG) e Universidade do Minho (UM). E-mail: carlos@ie.uminho.pt

Joana Martins Abreu

Licenciada em “Educação Básica” e Mestrada em Ensino na “Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico”, graus académicos que lhe conferem a habilitação profissional para trabalhar como Educadora na Educação Pré-Escolar e como Professora no 1.º Ciclo do Ensino Básico, no Sistema Educativo Português. E-mail: jpatricia@live.com.pt

Recebido em: 04 de fevereiro de 2018
Aprovado em: 09 de maio de 2018